

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

Diplomová práce

**KRITICKÁ MÍSTA V ČESKÉM JAZYCE
NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

**CRITICAL POINTS IN THE CZECH LANGUAGE
AT ELEMENTARY SCHOOL**

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Autorka DP:

Bc. Gabriela Dygrínová

Březnická 676, Liberec 8, 460 08

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní
školy a střední školy: český jazyk – výtvarná výchova
prezenční

Rok dokončení DP:

2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Kritická místa v českém jazyce na základní škole* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze je identická s její tištěnou podobou.

Praha

.....

2. 12. 2015

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph.D. za její podnětné rady, odborné vedení a za pozitivní přístup při konzultacích této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelům, kteří se zapojili se do výzkumného šetření.

Seznam zkratek

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPN	SPN – pedagogické nakladatelství
SPU	specifické poruchy učení
ŠVP	Školní vzdělávací program
U1	učitel 1
U2	učitel 2
U3	učitel 3
U4	učitel 4
U5	učitel 5
U6	učitel 6
U7	učitel 7
ZŠ	základní škola
ZVS	základová větná struktura

Obsah

1	Úvod	7
2	Cíle diplomové práce.....	8
I.	TEORETICKÁ ČÁST	9
3	Vzdělávací obor Český jazyka a literatura	9
4	Postavení 6. ročníku v systému základní školy	12
4.1	Učivo českého jazyka na počátku 2. stupně	12
4.2	Přechod z 1. na 2. stupeň (kurikulum)	13
4.3	Žákovské očekávání při přechodu na 2. stupeň	13
4.4	Přechod žáků na 2. stupeň z perspektivy učitelů	14
5	Učivo v 6. ročníku	15
5.1	Obecné poučení o jazyce	15
5.1.1	Pojetí obecného poučení o jazyce v učebnicích pro 6. ročník.....	15
5.1.2	Didaktická charakteristika učiva	16
5.2	Zvuková stránka jazyka	21
5.2.1	Pojetí zvukové stránky jazyka v učebnicích pro 6. ročník	21
5.2.2	Didaktická charakteristika učiva	22
5.3	Tvarosloví	25
5.3.1	Pojetí tvarosloví v učebnicích pro 6. ročník	25
5.3.2	Didaktická charakteristika učiva	26
5.4	Větná skladba.....	36
5.4.1	Pojetí větné skladby v učebnicích pro 6. ročník.....	37
5.4.2	Didaktická charakteristika učiva	39
6	Kritická místa v českém jazyce	43
6.1	Kritické místo	43
6.1.1	Vymezení.....	43
6.1.2	Kritická místa v českém jazyce – odborný seminář na PedF UK	44
6.2	Chyba	45
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	47
7	Metodologie výzkumu	47
7.1	Cíle a metody výzkumu	47
7.2	Sběr dat	48

7.3	Účastníci výzkumu	49
7.4	Analýza dat	52
8	Kritická místa – vyplývající z analýzy dat	54
8.1	Kritická místa v mluvnici	56
8.1.1	Větná skladba – problémy a jejich příčiny	56
8.1.2	Větná skladba – metody výuky	67
8.1.3	Tvarosloví – problémy a jejich příčiny.....	70
8.1.4	Slovotvorba.....	79
8.2	Kritická místa v pravopisu	79
8.2.1	Menší slovní zásoba	80
8.2.2	Nedostatečná mluvnická příprava	80
8.2.3	Pravopis velkých písmen – problémy a jejich příčiny.....	81
8.2.4	Ostatní problémové pravopisné jevy a jejich příčiny	82
8.2.5	Práce s jazykovými příručkami	83
8.3	Mimojazykové faktory jako příčiny kritických míst	85
8.3.1	Přechod z 1. na 2. stupeň	85
8.3.2	Učebnice	86
8.3.3	Specifické poruchy učení a žák cizinec	87
8.3.4	Čtenářská gramotnost	89
8.3.5	Rodinné zázemí	90
9	Diskuze	91
10	Závěr.....	93
11	Seznam použitých zdrojů.....	96
11.1	Odborná literatura a články	96
11.2	Učebnice.....	99
11.3	Internetové zdroje.....	100
12	Resumé	101
13	Summary.....	103
14	Přílohy	106

1 Úvod

Kritická místa výuky českého jazyka je problematika, která by neměla být cizí studentům jazyka na pedagogických fakultách ani zkušeným učitelům. Znalost této problematiky může výrazným způsobem přispět k úspěšnému naplňování cíle práce učitele českého jazyka, kterým by měla být jazyková kompetence žáka. Identifikace kritických míst ve výuce českého jazyka je podstatou předkládané diplomové práce.

Inspirací pro výběr tématu této diplomové práce byl obdobný výzkum provedený ve výuce matematiky, který probíhal v rámci projektu GA ČR P407/11/1740 s názvem *Kritická místa matematiky na základní škole – analýza didaktických praktik učitelů*. Motivací pro mě, jako začínajícího učitele, byla možnost využití zkoumané problematiky ve své budoucí profesi.

O aktuálnosti tématu diplomové práce svědčí i řada projektů, které se této problematice v nedaleké minulosti věnovaly. V roce 2013 proběhl na Pedagogické fakultě UK v Praze odborný seminář s názvem *Kritická místa ve výuce češtiny?* V letošním roce (2015) vyšlo monotematické číslo Didaktických studií s názvem *Kritická místa výuky češtiny na české škole*.

Vzhledem k velkému rozsahu tématu diplomové práce je výzkum zúžen pouze na 6. ročník základní školy. Tento ročník byl vybrán s ohledem na jeho specifické postavení v systému českého školství. Základem pro vlastní identifikaci kritických míst ve výuce českého jazyka v 6. ročníku základní školy jsou rozhovory se zkušenými učiteli z pražských základních škol. K vyhodnocení získaných dat z rozhovorů byl použit program Atlas.ti. Snahou diplomové práce bylo kromě identifikace kritických míst poukázat také na jejich příčiny.

2 Cíle diplomové práce

Identifikovat kritická místa výuky českého jazyka v 6. ročníku základní školy

Dílčí cíle:

1. Charakteristika vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura
2. Postavení 6. ročníku v systému základní školy
3. Objasnění rozsahu učiva českého jazyka v 6. ročníku
4. Didaktická charakteristika učiva 6. ročníku
5. Vymezení pojmu kritické místo
6. Sběr výzkumného materiálu
7. Provedení kvalitativní analýzy rozhovorů s učiteli

I. TEORETICKÁ ČÁST

3 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast si klade za cíl zejména rozvoj kompetence komunikační, která by měla žáka vybavit komplexní schopností práce s jazykovým sdělením (porozumění, pochopení a další aplikace). Ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura je rozvíjeno jazykové vzdělání s důrazem k ostatním oblastem vzdělávání, kde je jazykové porozumění nezbytné. Užíváním českého jazyka v podobě mluvené i psané se žák začíná orientovat ve společensko-kulturním vývoji lidské společnosti. Žák se učí komunikovat a chápat svou roli v různých komunikačních situacích. Jazykové znalosti mu napomáhají k efektivnějšímu řešení komunikačních situací. (RVP ZV, 2013, s. 16)

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je, i přes svou komplexnost, rozdělen pro přehlednost do tří složek: jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova. (RVP ZV, 2013, s. 16) *„Rozdělení vzdělávacího oboru do tří složek v podstatě odpovídá tradici. Přesto se v našem pojetí snažíme o co nejužší propojení těchto složek, neboť právě v tom spočívá efektivita výuky. To přirozeně klade zvýšené nároky na učitele, na druhé straně jim však přináší určitou volnost a svobodu ve volbě učiva, dílčích témat a zejména metodických postupů pro naplňování očekávaných výstupů, respektive klíčových kompetencí.“* (Holasová, 2004, online)

V této práci se soustředíme hlavně na učivo jazykové. Jazykové učivo nabízí dětem na základní škole systém, který je vede k přesnému a logickému myšlení. Stává se základem pro přehledné a srozumitelné vyjadřování, které zefektivňuje kvalitu komunikace. (RVP ZV, 2013, s. 16) Z hlediska obecných myšlenkových operací vede jazyková výuka například k rozvoji dovednosti srovnávání, abstrakce, konkretizace, třídění, porovnávání a zobecňování. (Čechová, Styblík, 1998, s. 63–64) Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura je svou rozmanitostí ideální k propojování s průřezovými tématy, která jsou dalším článkem k propojení jazykové výchovy a aktuálních problémů současného světa.

Předmět český jazyk patří mezi předměty hlavní a jeho význam je značný, protože na jeho zvládnutí závisí do jisté míry úspěšnost i v dalších předmětech (Čechová, Styblík, 1998, s. 17) Je tedy důležité žáky stále motivovat k poznání i mateřského jazyka.

„Učit jazyku, ne o jazyce. Dobře víme, že cíle a hesla mohou být sebekrásnější, ale pokud chybí dostatečná motivace, těžko přesvědčíme žáky, aby se učili jazyku, který v podstatě už téměř ovládají (většina z nich samozřejmě jako mateřský).“ (Holasová, 2004, online)

Podle výzkumu Isabelly Pavelkové, která se věnovala žakovským a učitelským postojům k předmětu český jazyk na 2. stupni základní školy, je tento předmět hodnocen jako „ani oblíbený, ani neoblíbený“. S menší oblibou se potom můžeme setkat například u matematiky, němčiny či fyziky. Je zajímavé, že samotní učitelé vnímají český jazyk jako nejméně oblíbený ze všech předmětů na 2. stupni základní školy. Z hlediska obtížnosti hodnotili žáci češtinu jako druhý nejobtížnější předmět. Podle učitelů je až na místě čtvrtém. Zajímavé výsledky se objevují v oblasti vnímání významu českého jazyka: *„Výrazný rozdíl v pohledu na český jazyk mezi žáky a učiteli vidíme u charakteristiky: význam. Žáci považují český jazyk za druhý nejvýznamnější předmět, za angličtinou. Průměrná hodnota připisovaného významu českému jazyku je u žáků 1,7, což znamená, že ho považují za významný, případně velmi významný. Učitelé pravděpodobně podceňují žáky připisovaný význam českému jazyku, odhad žakovského významu se v jejich názoru posouvá až na čtvrté místo, za angličtinu, informatiku a matematiku.“* (Pavelková 2013, s. 31)

Autoři učebnic českého jazyka se snaží žáky stále motivovat a vysvětlovat význam jednoho z našich hlavních a nejdůležitějších předmětů. Do učebnic českého jazyka bývají zařazeny podobné motivační texty.

„ Proč se učím česky, když tak mluvím od malička?

... lépe se domluví s kamarády a i s ostatními lidmi...

... budu rychleji číst...

... budu umět dobře psát...

... naučím se vybírat vhodná slova v určité situaci...

... naučím se rozumět textu, hledat klíčová slova...

... budu rychleji chápat informace a budu je umět rychle vyhledávat...
... snadněji se budu učit cizí jazyk...

A proč se ještě učíme mateřský jazyk? “ (Krausová, Teršová, 2003, s. 6)

V novém vydání učebnice pro 6. ročník nakladatelství Fraus se autorský tým soustředí hlavně na komunikační kompetenci.

„Chtěli bychom, abyste si uvědomili, že český jazyk není jen jedním z vyučovacích předmětů ve škole, ale že je především komunikačním prostředkem, který budete celý život potřebovat a používat.“ (Krausová, Teršová, Chýlová 2012, s. 6)

4 Postavení 6. ročníku v systému základní školy

4.1 Učivo českého jazyka na počátku 2. stupně

V rámci systému vzdělávání České republiky stojí 6. ročník základní školy na přelomu 1. a 2. stupně, přesněji otevírá 2. stupeň. S tímto souvisí změny, které mají určitý vliv na žáka. Když opomeneme změnu učitelů, delší vyučování a další organizační aspekty, zbude nám jako formující faktor učivo. V 6. ročníku se žák, kterému je 12 let, dostává podle Piageta do vývojové fáze, kdy přechází mezi stádiem konkrétních operací do stádia formálních operací. Dítě začíná rozvíjet své abstraktní, hypoteticko-deduktivní a kritické myšlení. Pracuje s pravděpodobností a je schopné uvažovat i v abstraktních vztazích. (Skorunková, 2007, s. 21)

Žákův myšlenkový posun reflektuje i probírané učivo. Žák si začíná utvářet jasnější a podrobnější představu o jazykovém systému. Seznamuje se s novými poznatky, které začíná odborně pojmenovávat, a hledá určitý jazykový systém. Na žáka jsou kladeny větší nároky z oblasti terminologie a způsobu myšlení.

Učivo je v učebnicích děleno do pěti oblastí (v úvahu bereme učivo mluvnické). Tyto oblasti jsou: obecné poučení o jazyce, zvuková stránka jazyka, stavba slova a slovoslov (učivo, které prolíná ostatní oblasti – nebudeme se mu věnovat podrobně v kapitolách), tvarosloví a skladba. Pravopisné části jsou zařazeny ve všech kapitolách dle druhu pravopisného jevu: pravopisu tvaroslovného, lexikálního a syntaktického. (Krausová, Teršová, 2003), (Styblík a kol., 2004)

4.2 Přejchod z 1. na 2. stupeň (kurikulum)

Přes to, že se diplomová práce zabývá hlavně předmětem český jazyk, nemůžeme opomenout oblast našeho zájmu – 6. ročník. Tento ročník je dle systému základního vzdělání na počátku 2. stupně. Vzhledem k věkové kategorii žáků je stěžejní po stránce sociální i vzdělávací. Tradičně se základní škola rozděluje na prvních pět let – 1. stupeň a 6. až 9. ročník – 2. stupeň. Rozdělení 1. a 2. stupně základní školy má vliv nejen na žáky, ale i na strukturu pedagogického sboru. Oba stupně mají svá specifika a odlišnosti, ale objevují se zde i styčné plochy. Druhý stupeň by měl požadavky na znalosti stavět hlavně na 1. stupni, a proto se zaměříme i na tento přechod a vliv na žáka v tomto období.

Podle výsledků České školní inspekce se 1. stupeň žádaně proměňuje, ale 2. stupeň stagnuje – lpí na překonaných metodách... (nebo je zlepšení pouze krátkodobé). *„Za značnou část těchto chyb mohou podle inspektorů kurikulární faktory. Nevhodné výukové přístupy učitelé volí ve snaze dodržet v jednotlivých předmětech osnovy. Za další příčinu je považována struktura vzdělávacího systému – potřeba připravit žáky k přijímacím zkouškám na střední školy.“* (Dvořák, 2011, s. 83)

Dvořák zmiňuje, že stále není dostatečně vyřešen přestup žáků na 2. stupeň, kdy v podstatě hned dochází k jejich zhoršení.¹ Výzkum také uvádí, že dlouhou dobu nebyla situace na 1. stupni monitorována (Česká republika se šetření neúčastnila).

4.3 Žákovské očekávání při přechodu na 2. stupeň

Podle kvalitativního výzkumu K. Starého a K. Kubalové (2011, s. 210–232), ve kterém se dotazovali žáků 5. a 6. ročníků na jejich očekávání při přechodu na 2. stupeň, byly nejčastější odpovědi: pocit dospělosti, strach z vyšších nároků, změny v organizaci výuky

¹ Podle ÚIV k 30. 9. 2011

(delší vyučování, více předmětů) a změny v kolektivu třídy (některé děti šly na gymnázia, některé přišly do třídy nově).

Hlavní pozitivní očekávání 6. ročníků bylo spojeno s přiřazením ke starším jedincům 2. stupně. Žáci vidí ve 2. stupni určitý posun, který se bude odrážet v jejich chování, ale i v nárocích, které na ně budou mít učitelé v jednotlivých předmětech. Zajímavá informace byla, že je pozitivně vnímáno střídání různých učitelů.

Obavy z 6. ročníku jsou spojeny hlavně s prospěchem. Ty mají, jak žáci se slabším prospěchem, tak i žáci s prospěchem lepším. Jako příčinu obav uvádějí žáci nároky na učivo, způsob známkování a více domácích úkolů. Ve výpovědích žáci uvádějí, že nejsou zvyklí se příliš učit. Obavy žáci vyjádřili u předmětů fyzika, chemie a matematika. Český jazyk nebyl v souvislosti s obavami zmíněn. (Starý, Kubalová, 2011, s. 210–232)

4.4 Přechod žáků na 2. stupeň z perspektivy učitelů

Markéta Holubová se ve svém výzkumu soustředila na přechod žáků z 1. na 2. stupeň, a to z perspektivy vyučujících. Učitelé 2. stupně jako nedostatek vidí, že žáci jsou vedeni často jedním učitelem ve většině předmětů a nemohou si tak zvyknout na jiné vyučovací styly a metody. Tato nezkušenost zvyšuje nároky na žáky 6. ročníku. Obecně autorka konstatuje a shrnuje, že přechod na 2. stupeň je otázkou samostatnosti. Žáci musí řešit problémy samostatně. Nejsou tolik vedeni učitelem.

Učitelé z 1. stupně naopak uvádějí výhodu jednoho učitele. Ten si může propojit několik předmětů a vytvářet projekty. Propojování jednotlivých předmětů umožňuje dohnat neprobrané učivo. Tuto možnost učitel na druhém stupni nemá. Závěrem k této problematice autorka konstatuje, že vyučující z 6. ročníků nepovažují za nutné žáky na tento přechod připravovat spoluprací s učiteli 5. ročníků. Další faktory, uváděné Markétou Holubovou, byly: příchod a odchod dětí z třídy, informovanost rodičů a žákovská samostatnost. (Holubová, 2011, s. 232–250)

5 Učivo v 6. ročníku

5.1 Obecné poučení o jazyce

Mezi klíčové pojmy tohoto učiva patří: vývoj jazyka, národní jazyk, jazyk spisovný a nespisovný, slovanské jazyky, komunikace, slovní zásoba, jazykověda a její složky a jazykové příručky.

Cílem tohoto učiva je žákům nabídnout pohled na český jazyk z hlediska zakotvení mezi ostatními slovanskými jazyky. Žák se zamýšlí nad pojmem národní jazyk a rozeznává jeho varianty a odlišnosti. Učí se zařazovat už známé učivo mezi jazykovědné disciplíny a poznává část systému jazyka. Vyhledává informace v jazykovědných příručkách, na internetu či v knihovně. (Hauser, 2007, s. 7-8)

5.1.1 Pojetí obecného poučení o jazyce v učebnicích pro 6. ročník

V následujících podkapitolách porovnáme pojetí učiva v učebnicích *Český jazyk pro 6. ročník základní školy* – Styblík, 2004 (dále jen učebnice SPN) a *Český jazyk 6 pro základní školy a víceletá gymnázia* – Krausová, Teršová, 2003 (dále jen učebnice Fraus).

Označení „obecné poučení o jazyce“ je termín používaný Rámcovým vzdělávacím programem. Učebnice SPN toto učivo uvádí v úvodu knihy, a tak i tento celek nazývá. Učebnice Fraus se mu věnuje na konci jazykového oddílu a pojmenovává ho podle jeho částí (Rozvrstvení národního jazyka, Jazykověda a její složky).

Jak konstatujeme níže, cílem učiva je hlavně informovat žáka o národním jazyce (budovat vztah k jazyku) a dále ho motivovat k použití jeho spisovné podoby. Proto i v učebnicích pro 6. ročník je žák informován pouze o základních faktech. Problematika je v obou typech učebnice pojata na základě textu od Vladimíra Šmilauera, který pojednává o řeči a komunikaci. Učebnice Fraus vymezuje národní jazyk na základě členění jazyků do jazykových rodin. Učebnice SPN zmiňuje pouze praslovanštinu jako základ

pro slovanské jazyky. Vzhledem k podobnosti slovanských jazyků vyhodnocujeme jako prospěšné se o jazykových rodinách zmínit a objasnit tak žákům novou oblast poznání.

Rozdělení národního jazyka je demonstrováno v učebnici SPN i Fraus nářeční mapou. V učebnici Fraus nám chybí bližší informace k obecné češtině. K ukázce rozdílů mezi nářečím používá učebnice SPN již tradiční větu: Dej mouku ze mlýna na vozík. Fraus demonstruje nářečí na méně známých větných celcích a dále žáky nabádá k zamyšlení se nad nářečními slovy užívanými v jejich kraji.

Učebnice SPN pracuje v této kapitole pouze s textem a otázkami k němu. Chybí nám větší důraz na praktické úkoly. V učebnici Fraus jsou zařazena cvičení na nahrazení tvarů nespisovných tvarů spisovnými. Velice přínosná se nám v učebnici Fraus zdají poslechová cvičení, která jsou součástí i této kapitoly.

(Krausová, Teršová, 2003, s. 98–101), (Styblík, 2004, s. 6–12)

5.1.2 Didaktická charakteristika učiva

5.1.2.1 RVP a výstupy

Podle RVP ZV z roku 2013 (RVP se zpracovanými změnami) je obsah učiva vymezen takto: „*čeština (jazyk národní, jazyk mateřský), skupiny jazyků (slovanské – především slovenština – a jiné, jazyky menšinové), rozvrstvení národního jazyka (spisovné a nespisovné útvary a prostředky), jazyk a komunikace (jazyková norma a kodifikace, kultura jazyka a řeči, původ a základy vývoje češtiny, jazykové příručky*“

Při naplňování učiva vedeme žáky k tzv. očekávaným výstupům. Pro učivo oddílu Obecné poučení o jazyce se stávají závaznými tyto výstupy:

- *Žák samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami.*

- *Žák využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace.*
 - *Žák rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití.*
- (RVP ZV, 2013, s. 21–22)

Významem tohoto učiva je žáky informovat o národním jazyce, budovat v nich vztah k národnímu jazyku a motivovat je k rozvoji jeho spisovné podoby. S tímto učivem rozvíjíme především kompetenci občanskou a komunikativní. (Hauser, 2007, s. 7)

5.1.2.2 Nové učivo

K novému učivu v tomto souboru učiva patří pojem komunikace a jeho vymezení. Žák získává nové informace o národním jazyce, jeho zařazení do jazykové rodiny a podrobněji ke slovanským jazykům, které rozděluje na západoslovanské, východoslovanské a jihoslovanské. Ke každému uvádí příklady jazyků. Dále může docházet k porovnání slov z cizích jazyků a poukázání na odlišnosti a shody. V nižších ročnících toto porovnání provádíme na jazyce nejpodobnějším, a to na slovenštině.

Nově také žáci poznávají podrobněji rozvrstvení národního jazyka. V nižších ročnících se žák seznamuje hlavně s dělením na spisovný a nespisovný jazyk. Ze spisovného jazyka je vymezen spisovný hovorový jazyk, který je typický hlavně pro mluvené projevy. Děti také poznávají různé tvary sloves, které mohou být hovorové či knižní. Nově se zde v 6. ročníku seznamují s rozvrstvením nespisovné češtiny na nářečí, slang a argot. Každá oblast je charakterizována a jsou k ní uvedeny příklady. Pokud se jedná o nářeční celky, jsou na mapě názorně vymezeny. Stejně jako v nižších ročnících se i v tomto ročníku soustředí žáci na význam slov nářečních a porovnání s tvary spisovnými. Důležitou dovedností se stává nahrazování výrazů nespisovných tvary spisovnými.

Mezi poslední nové učivo této oblasti patří složky jazykovědy. Žák se takto komplexně setkává s členěním jazykovědných disciplín poprvé. Z nižších ročníků už ale zná vymezení mluvnice, pravopisu a slohu.

Zařazení aktivity (popřípadě její opakování), kdy žáci pracují s příručkami českého jazyka, závisí hlavně na učitelích. Žáci z 1. stupně znají Pravidla českého pravopisu a jsou schopni v nich vyhledávat. Je proto na nás, s jakými dalšími příručkami a slovníky mohou žáci přijít během hodin do kontaktu. Nevyhýbáme se práci s online zdroji. (na základě zkušenosti výzkumníka)

5.1.2.3 Učivo a jeho vyučování

Podle pedagogického slovníku (Pospíšil, online) můžeme pojem vyučování vysvětlit jako určitou lidskou činnost, která má základ v interakci učitele a žáků, při které učitel záměrně působí na žáka a vede ho tak k procesu učení. Při vyučování tohoto oddílu učiva postupujeme od pojmů, které jsou žákům nejbližší. Od jazyka mateřského, národního se dostáváme k jeho útvarům. Nespisovné útvary (například nářečí) se žákům snažíme přibližovat na základě jejich zkušeností či znalosti regionů. Žáci mají již v této době znalosti ze zeměpisu a dějepisu, které mohou uplatnit. Vrcholem se poté stává učivo o vývoji jazyka.

Učivo tohoto celku můžeme vhodně propojovat s multikulturní výchovou – imigranti v České republice (čeština jako cizí jazyk) a hlavně s mediální výchovou. Mediální výchova nám nabízí velký jazykový potenciál. Žáci mohou zkoumat použití spisovných výrazů v televizi, rozhlase, v novinách. Při vyučování používáme všechny dostupné metody. Snažíme se žákům ukázat nahrávky, pracujeme s videi, reklamami... Ukazujeme informace na mapě a snažíme se v žácích aktivovat prekoncepty, které mají z ostatních předmětů (cizí jazyk, zeměpis, dějepis). (Hauser, 2007, s. 8–9)

Problém spisovnosti ve školách

Za zásadní z hlediska didaktického považujeme důraz na učivo, které vymezuje jazyk národní a dělí ho podle prostředků spisovných a nespisovných. Jedním z hlavních cílů

v hodinách českého jazyka by mělo být dovést žáka ke spisovnému vyjadřování. Měl by náš národní jazyk chápat jako kulturní dědictví a snažit se ho rozvíjet.

„Učit se spisovné češtině a kultivovanému vyjadřování je pro děti velmi podobné jako učení cizímu jazyku. Ale je to těžší o to, že si děti (a jejich rodiče a někteří učitelé taky) myslí, že přece česky umějí. Mateřština se spisovné češtině podobá tak blízce, že mnoho lidí ani neví, na co všechno jim rodná nespisovná mluva nestačí. A tak zůstávají nekulturní...“ (Hausenblas, 2010, online)

Ve školách se ovšem základní formou mluveného projevu stává hlavně jazyk spisovný hovorový. Setkáváme se se dvěma názory na vyjadřování učitelů v průběhu výuky. Jedním názorem je, že je nutné mluvit pouze spisovně a dávat tak žákům jasný příklad spisovného vyjadřování, se kterým se už čím dál méně setkáváme v televizi, rozhlase, na úřadech...

Podle druhého názoru se upřednostňuje použití jazyka tzv. přirozeně. Učitel přizpůsobí svůj projev situaci. Snaží se, aby byly komunikační situace přirozené a mohl se tak přiblížit žákům. V této situaci může nastat i to, že bude do určité míry učitel používat jazyk nespisovný. A tímto hrozí, že žák si neosvojí spisovnou variantu národního jazyka a v určité komunikační situaci, která si bude žádat spisovný projev, nebude umět vhodně reagovat. Vyplývá to z faktu, že učitel je ve většině případů schopen používat jazyk spisovný s občasným použitím prvků nespisovných. Ale žák žije v době, kdy má menší šanci si osvojit jazyk spisovný. (Čechová, Styblík, 1998, s. 9)

Karel Šebesta nabízí čtyři cíle, na které je možné se zaměřit při řešení této situace:

„a) Vytvořit dostatečné předpoklady pro to, aby si ho každý žák mohl podle svých schopností prakticky osvojit.

b) Klást zvýšený důraz na poznání faktorů, které uplatnění spisovného jazyka vyžadují; vést žáky k jejich respektování, eventuálně upozorňovat i na ty okolnosti, které závažnost spisovného vyjadřování oslabují.

c) Na konkrétních příkladech upozorňovat na kvality, které s sebou užití spisovných prostředků zpravidla v řadě oblastí nese.

d) Vést žáky k náležitému přijímání projevů s nespisovnými prvky, především k pečlivému vyhledávání a hodnocení záměru, který autor (mluvčí) užitím nespisovných prostředků sledoval.“ (Šebesta, 2001, online)

V posledním desetiletí se výuka jazyka přiklání k tzv. komunikačnímu pojetí. Pavel Sojka shrnuje, že v publikacích týkajících se klíčových kompetencí (i komunikační kompetence) není pojem spisovnosti přímo rozebírán, ale vyplývá z nich, že je s ní stále ve školním prostředí počítáno. Pavel Sojka se přiklání k myšlence, že žák se má vyjadřovat spisovným jazykem do té míry, aby se výstižně vyjádřil v potřebných komunikačních situacích. (Sojka, 2013, s. 52–55)

Vývoj jazyka jako učivo ve školní praxi

Jazykový vývoj je blok učiva, který je zpravidla zařazen na střední školu či do devátého ročníku základní školy. Ale jeho vliv je patrný po celou dobu studia českého jazyka. Žáci se s učivem mohou setkávat v předmětech, které se zabývají historií (téma Cyril a Metoděj, národní obrození). (Čechová, Styblík, 1998, s. 183)

Jeho ucelený výklad se ve školách ale příliš neobjevuje. U ambiciózních žáků se ovšem můžeme často setkat s otázkami, které nám pomůže zodpovědět právě jazykový vývoj se znalostí historické mluvnice. Jedná se o psaní i/y, mně/mě (já), mlít/mlýn, bychom/bysme. (Šmejkalová, 2010, s. 49) Znalost vývoje jazyka je tedy hlavně předností učitele. Žáky z těchto vědomostí nezkoušíme, ale bereme je jako motivaci k chápání jazykových jevů. Vhodnou metodou do hodin je v tomto případě diskuse. (Hauser, 2007, s. 9)

5.2 Zvuková stránka jazyka

Mezi klíčové pojmy tohoto učiva patří: hláska, výslovnost, spisovná výslovnost, slovní přízvuk (hlavní a vedlejší), větná melodie, důraz, tempo a pauza.

Cílem tohoto učiva je rozvíjet u žáků správný mluvený projev. Správným projevem se myslí projev, při kterém volíme vhodné zvukové prostředky a dbáme na jeho logickou výstavbu. Dobrý mluvený projev se stává často hodnotou, podle které je člověk oceňován. Naším cílem je tedy, aby žák (mluvčí) dodržoval zřetelnou výslovnost a vhodně volil další zvukové prostředky slova, věty a textu. (Čechová, Styblík, 1998, s. 165)

5.2.1 Pojetí zvukové stránky jazyka v učebnicích pro 6. ročník

Kapitola zvuková stránka jazyka je členěna v učebnicích na podkapitoly: hláskosloví, spisovná výslovnost, zvuková stránka slova a věty. Členění zůstává shodné v obou typech používaných učebnic. Většina učiva je pro žáka známá již z 1. stupně, v 6. ročníku dochází k jeho upřesnění a rozšíření.

Školské pojetí zvukové stránky jazyka se liší od pojetí lingvistického. Do školní praxe jsou zaváděny hlavně informace, které žákům pomáhají po stránce pravopisné. V popisu hláskoslovného systému se ve školní praxi základní školy vyučují pouze: samohlásky krátké a dlouhé, dvojhlásky, souhlásky znělé a neznělé.

Z hlediska jazykovědné terminologie dochází k nepřesnostem právě v oblasti hláskosloví. Hošnová a Šmějkalová (2008–2009, s. 53–58) poukazují na dlouhodobé používání termínu měkké, tvrdé a obojetné souhlásky, což z hlediska jazykovědného nemá své opodstatnění. Navrhují zaměnit slovo souhláska za písmeno či souhláska pravopisně tvrdá... V učebnici Fraus (Krausová, Teršová, 2003, s. 90) se setkáváme právě se zmíněným pojmem tvrdá a měkká souhláska.

Jako klíčové, při porovnání obou typů používaných učebnic, se jeví použití poslechových nahrávek při výuce zvukové stránky jazyka. Na nahrávky odkazuje pouze učebnice Fraus

a jsou k dispozici v učitelských materiálech. Učebnice SPN pracuje s texty, kdy jsou žáci nabádáni k hlasité četbě.

(Krausová, Teršová, 2003, s. 89–94), (Styblík, 2004, s. 14–20)

5.2.2 Didaktická charakteristika učiva

5.2.2.1 RVP a výstupy

Rámcový vzdělávací plán vymezuje učivo pro zvukovou podobu jazyka takto: „zásady spisovné výslovnosti, modulace souvislé řeči (přízvuk slovní a větný), intonace, členění souvislé řeči (pauzy, frázování).“

Výstupy prolínají složku jazykovou a komunikační. Žáka vedou k těmto dovednostem:

- *Žák spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova.*
- *Žák se dorozumívá kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.*
- *Žák odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru.*
- *Žák v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči. (RVP ZV, 2013, s. 21)*

Učivo o zvukové stránce jazyka rozvíjí hlavně kompetenci komunikační a vede žáka ke zlepšování mluveného projevu, který je často ve stínu pravopisných znalostí. Síla mluveného projevu spočívá v tom, že žákům není mluvený projev neznámý. Seznamují se s ním v médiích, ale už i v dětství v říkadlech, písních a pohádkách a v běžné komunikační praxi.

Naše společnost často vyžaduje veřejné vystoupení, kde mluvčí umí vyjádřit a obhájit svá stanoviska, a to vše s vhodně použitými zvukovými prostředky řeči. Proto je více než nutné trénovat toto učivo ve třídách, kde je žák v přítomnosti menšího počtu žáků a může tak postupně zdokonalovat své vyjadřování. K rozvíjení kultury mluveného projevu samozřejmě přispívá každodenní interpersonální komunikace.

(Hauser, 2007, s. 10)

5.2.2.2 Nové učivo

Učivo o zvukové stránce jazyka je už ve velké míře obsaženo na 1. stupni základní školy. Na druhém stupni jde tedy hlavně o rozšíření a zopakování již známého učiva. (Čechová, Styblík, 1998, s. 166) V 6. ročníku se rozšiřuje učivo o spisovné výslovnosti. Konkrétně se učí příklady spisovného zjednodušování souhláskových skupin. Žáci se podrobněji setkávají s principem spodoby znělosti. Z 1. stupně znají pojem slovní přízvuk. V 6. ročníku jsou vysvětlovány výjimky v jeho použití (předklonky a příklonky) a žáci se setkávají také s vedlejším přízvukem. Učivo je náročnější teoreticky a po žácích se vyžaduje i větší znalost praktická. (na základě zkušenosti výzkumníka)

5.2.2.3 Učivo a jeho vyučování

Zvukovou stránku jazyka můžeme rozvíjet při různých příležitostech. Jednou z nich je slohové vyučování. Při mluvených projevech rozvíjíme souhrnně naše dovednosti o zvukové podobě řeči. V literatuře nejvíce zdokonalujeme náš projev hlasitým předčítáním literárních textů. Ani u starších dětí neopomíjíme hlasité čtení. Vedeme žáky k tomu, aby při hlasitém čtení jednoho žáka sledovali i ostatní žáci psaný text. Tímto způsobem dochází k fixování pravopisu. Při literatuře nezapomínáme na poezii a s žáky několikrát za rok recitujeme básně. S mladšími dětmi pracujeme hlavně na vhodném tempu. Se staršími dětmi se zaměříme na větný přízvuk a intonaci. Zvuková stránka jazyka je tématem, které prolíná například učivo o stavbě slova, slovtvorné učivo, učivo tvaroslovné a skladbu. Je tedy důležité upozorňovat na tato místa a vést žáky k propojování vědomostí. (Čechová, Styblík, 1998, s. 167)

Z didaktického hlediska je naším cílem, aby se žák hlavně kultivovaně vyjadřoval. „*Pro školskou praxi z toho vyplývá, že proces výchovy kultivovaného vyjadřování je sice věcí vyjadřovací praxe, ale musí být, alespoň na straně učitele, opřen o teoretické zázemí znalosti kodifikace a schopnosti ji uvádět do praxe, ale i znalosti vývojových tendencí jazyka a schopnosti přijímat a hodnotit nové prvky, které se v něm objevují. Pokud bychom ustrnuli na zásadách a pravidlech, které jsme si sami osvojili v mládí, po celý život, chybovali bychom proti jazykové kultuře.*“ (Krčmová, 2003, online)

Problém, se kterým se v praxi vyučování zvukové stránky jazyka setkáváme, je ten, že doba, po kterou bychom se měli věnovat tomuto učivu, je velice krátká a nejde nacvičit projev za dobu k tomu určenou. Proto musíme dbát na to, aby se na kvalitu mluveného projevu přihlíželo i v ostatních předmětech. (Čechová, Styblík, 1998, s. 166) Vhodnou aktivitou jsou referáty ve skupinách či třídách. Přínosné jsou také prezentace mezi ročníky. K tréninku mluveného projevu můžeme používat tzv. mluvní cvičení. Je to ústní aktivita, při které žák mluví před skupinou lidí na zvolené téma. Může se jednat o projev nepřipravený, nebo předem naplánovaný. Pro mluvený projev určíme předem časový limit (například 1 minuta) a kritéria, podle kterých projev budeme hodnotit (například: spisovnost, stylová úroveň, obsah, délka, logická výstavba ...). (Procházková, 2008, online)

Za jeden z nejdůležitějších principů zvukové stránky jazyka považujeme spodobu znělosti, kterou se žáci učí už na 1. stupni a v 6. ročníku se podrobně seznamují s principy, jak vzniká. Její důležitost vidíme hlavně v tom, že se její znalost odráží ve správném psaní. (Hauser, 2007, s. 12)

K rozboru mluvených projevů se doporučuje používat zvukových nahrávek či alespoň jejich přepisů. Při výuce je vhodné používat induktivní metody (usuzování z jednotlivého na obecné).

5.3 Tvarosloví

Tvarosloví neboli morfologie je spolu s větnou skladbou součástí mluvnice. Zabývá se slovními tvary, jejich mluvnickými významy a fungováním těchto tvarů slov ve větě. Tvarosloví dělíme na tzv. formální a funkční. Formální tvarosloví se zabývá stavbou tvaru slova, tvarem slov a jeho přiřazováním k paradigmatu, které je tvořeno vzory. V českém jazyce rozeznáváme tři mluvnické rody a k nim přiřazujeme 14 vzorů, které nám pomáhají orientovat se ve skloňování českých slov. U mnoha českých slov se setkáváme s dubletními tvary. Dublety si zachovává český jazyk kvůli možnosti se dále vyvíjet. Dubletní tvary mají ovšem často jiný příznak a jeden z tvarů se stane časem knižním. Žákům ukazujeme hlavně případy, kde se často chybí, a vybíráme frekventovaná slova. Tvarosloví, které je zaměřeno funkčně, se zabývá fungováním slov ve větě a v systému jazyka. (Hubáček, 2010, s. 115–116)

Cílem tvaroslovného učiva je poznat slovnědruhovou a tvarovou soustavu českého jazyka, získat dovednost užívání spisovných tvarů a zdokonalit dovednost využití různých forem k diferenciaci významové a stylové. Mezi klíčová slova tvarosloví patří slovní druhy, skloňování, časování, gramatické kategorie a norma spisovného jazyka. (Hauser, 2007, s. 64)

5.3.1 Pojetí tvarosloví v učebnicích pro 6. ročník

Spolu se skladbou je v učebnicích věnováno tvarosloví nejvíce prostoru. V tomto ročníku se tvarosloví věnuje ohebným slovním druhům a rozšíření znalostí o jejich tvarovém systému. Paradigmatický systém je upřesňován. Tvarosloví je často pojímáno deskriptivně a větší důraz na komunikační situace nám chybí i v učebnicích. Žák je postaven před tabulky a gramatická shrnutí, které následují cvičení s doplněním tvaru slova.

Tvarosloví podstatných jmen je v 6. ročníku zaměřeno z části na podstatná jména vlastní. V této oblasti je důležitá motivace, která je dobře obsažena i v učebnicích. Skloňování vlastních jmen označujících osoby a místa využijí žáci v dějepisu, zeměpisu a například v přírodopisu, a proto je toto učivo pro ně prakticky využitelné. Ostatní skloňování je

popsané jako procvičování tvarů podstatných jmen podle vzorů. Důležitá je v tomto učivu role učitele, který vymezí jevy nutné k naučení a tvary slov, se kterými se žák může jen seznámit. Bez zásahu učitele působí učivo tvarosloví jako souhrn pravidel, které v žákovi mohou vzbudit určitou nechut' ke zkoumání systému jazyka. (ze zkušenosti výzkumníka)

Stupňování přídavných jmen propojují obě učebnice (SPN i Fraus) s úryvky z popisů přírody. Ani jedna učebnice se nevěnuje například reklamám a použití přídavných jmen v nich. Chybí nám větší důraz na praktické využití.

Kapitoly týkající se zájmen a číslovek jsou doprovázeny ve velké míře cvičeními doplňovacími. V menší míře jsou úkoly na vyhledání chybného tvaru a jejich opravy.

Učebnice nakladatelství Fraus v učivu o slovesu zdůrazňuje rozlišení slovesného tvaru určitého, neurčitého, jednoduchého a složeného, což považujeme za velice prospěšné pro jazykovou praxi. Ale podle našeho mínění věnuje až příliš velkou pozornost tvoření tvarů podmiňovacího způsobu přítomného a minulého. V učebnici SPN jsou tyto tvary pouze vyjmenovány. Vzhledem ke komunikační praxi těchto tvarů to považujeme za dostačující. (Krausová, Teršová, 2003, s. 7–61), (Styblík, 2004, s. 43–97)

5.3.2 Didaktická charakteristika učiva

5.3.2.1 RVP a výstupy

V rámcových vzdělávacích programech je tvarosloví vymezeno obsahem: slovní druhy, mluvnické významy a tvary slov. Očekávané výstupy na konci 9. ročníku jsou:

- *Žák správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci.*
- *Žák využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace. (RVP ZV, 2013, s. 21)*

Tvarosloví je v učebnicích pro 6. ročník věnována velká část. Z historického hlediska bylo tvarosloví s pravopisem rozsáhlou součástí učiva, a tak i dnes přetrvává poměrně velký důraz na tvaroslovné znalosti. Tyto znalosti ovšem vedou k praktickému využití a jsou základem pro praktické ovládání spisovné normy. Je vhodné přistupovat k tvarovému systému spisovného jazyka tak, že žák (rodilý mluvčí) už většinu tvarů ovládá a soustředíme se na jevy problémové či hodně frekventované. (Čechová, Styblík, 1998, s. 108) Bereme v potaz také regionální situaci a používáme k výcviku jazykových příruček a tím rozvíjíme u žáků kompetenci k řešení problémů. (Hauser, 2007, s. 64)

5.3.2.2 Nové učivo

V 6. ročníku žáci začínají opakovat slovní druhy a mluvnické kategorie, které by už z velké části měli znát. Rozeznávají podstatná jména konkrétní, abstraktní (zpřesňujeme pojem abstraktní), obecná a vlastní. Zabývají se podrobněji číslem podstatných jmen. Učí se rozeznávat podstatná jména látková, hromadná a pomnožná. Z 5. ročníku žáci znají pouze pomnožná podstatná jména. Dále je žákům rozšiřována představa o paradigmatu a žáci se učí nepravidelné skloňování, zaměřují se na kolísání mezi vzory a na změny v kmenových samohláskách. U přídavných jmen se vyučuje jejich skloňování, které už je také opakování, a přidává se jejich stupňování. Po zvládnutí skloňování jsou žáci také seznamováni se jmennými tvary přídavných jmen. V oblasti zájmen žák umí rozlišit různé druhy tohoto slovního druhu a trénuje jejich skloňování. Typickým příkladem je skloňování zájmena *jenž*. Stejně je to i u číslovek, kde si žáci prohlubují znalosti a opakují skloňování, které mají číslovky specifické. U sloves se žáci nově seznamují s podmiňovacím způsobem přítomným a minulým. Je nutné také zopakovat správné tvary podmiňovacího způsobu (se spojovacími výrazy *aby*, *kdyby*) a upřesňuje se pojetí času budoucího. Přesněji vyjádření budoucího času slovesným tvarem složeným nebo slovesem dokonavým. Ostatním slovním druhům se učivo 6. ročníku nevěnuje (ne primárně). (na základě zkušenosti výzkumníka)

5.3.2.3 Učivo a jeho vyučování

Morfologická kompetence

„Nezbytný předpoklad dobrého jazykového vzdělání představuje ovládnutí tvaroslovné normy a její kodifikace, a to zejména jevů běžných, centrálních. Především obecná čeština a nářečí se v tvarosloví odchyľují od spisovného jazyka nejvíce. Odchyľky od spisovné normy se pokládají za závažné, pokud nejsou odůvodněny z hlediska jazykových stylů.“ (Svobodová a kol., 2003, s. 22)

Morfologické učivo se stává nezbytným pro psané i mluvené komunikáty. Vzhledem k typu češtiny jako jazyka flektivního nesou tvarotvorné prostředky význam. Neznalost či nekorektnost komunikátů může jejich význam posunout a změnit tak zamýšlený cíl. Kompetenci morfologickou získává dítě postupně. Při vstupu do školy má dítě tvarovou soustavu ustálenou, ale se spisovnou normou tvarosloví se většina dětí plně seznamuje až ve vzdělávací instituci – v mateřské škole, ve škole. Někteří si ovšem tvary z méně frekventované morfologické vrstvy neosvojí nikdy, nebo budou tvary osvojeny nedostatečně. *„Absenci aktivně ovládaných spisovných tvarů mluvčí nepociťuje, neboť tato absence nebrání komunikaci – mluvčí nadále používá tvary svého idiolektu, aniž ví, že spisovnými nejsou, nebo to ví, ale nevyhodnotí jejich použití jako nežádoucí, neboť jsou přece i tak srozumitelné.“* (Hájková, 2012, s. 39)

Hájková také uvádí, že v současnosti jsou jako kritická místa vnímaná: kondicionál, časované tvary zvrtných sloves pro čas minulý, vokativ substantiv podle vzoru soudce a některých vlastních jmen, hlavně cizího původu, duálové tvary číslovek dva, oba, některé tvary zájmen a potom tvary substantiv ovlivněné sociolektem, dialektem či interdialektem (hlavně 7. pád množného čísla zakončený na – ma). V publikaci *Jak dnes píšeme/mluvíme a jak dnes hřešíme proti dobré češtině* se autorka Svozilová zmiňuje o tzv. hyperkorektnosti jako prohřešku proti spisovné normě. Kniha, která byla vydána v roce 2000, se v několika bodech shoduje s kritickými místy zmíněnými ve výše uvedené publikaci Hájkové. Jedná se o tvary duálové (dvě, obě, oči, uši) a také potom časté použití zakončení – ma pro 7. pád množného čísla ve všech rodech. Dále autorka popisuje situaci přechodníků a konkrétní příklady v chybném použití zájmena jejíž. Svozilová analyzuje

mediální sdělení, jedná se tedy o komunikáty pronášené dospělými jedinci. Cílem její knihy bylo také upozornit učitele českého jazyka, aby více apelovali právě na tato vybraná místa. (Svozilová, 2000, s. 36–44)

Termínem morfológická kompetence se rozumí vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty žáka týkající se jeho morfológické stránky jazyka. Získávání morfológické kompetence je proces, při kterém musí být brán ohled na jazykový vývoj žáka a učitel by měl posouvat jeho znalosti do nejbližší zóny vývoje. (Liptáková, 2011, cit. podle Šmejkalová, 2012, s. 48)

Hájková nevidí problém v morfológii, ale ve způsobu, jakým je dětem předkládána. Je vyučována příliš deskriptivně a málo je kladen důraz na opravdové rozvíjení komunikačních situací s použitím spisovné morfológické normy. Doporučuje pracovat se souvislými texty a zkoumat, proč a jak byly využity určité tvary. (Hájková, 2012, s. 40)

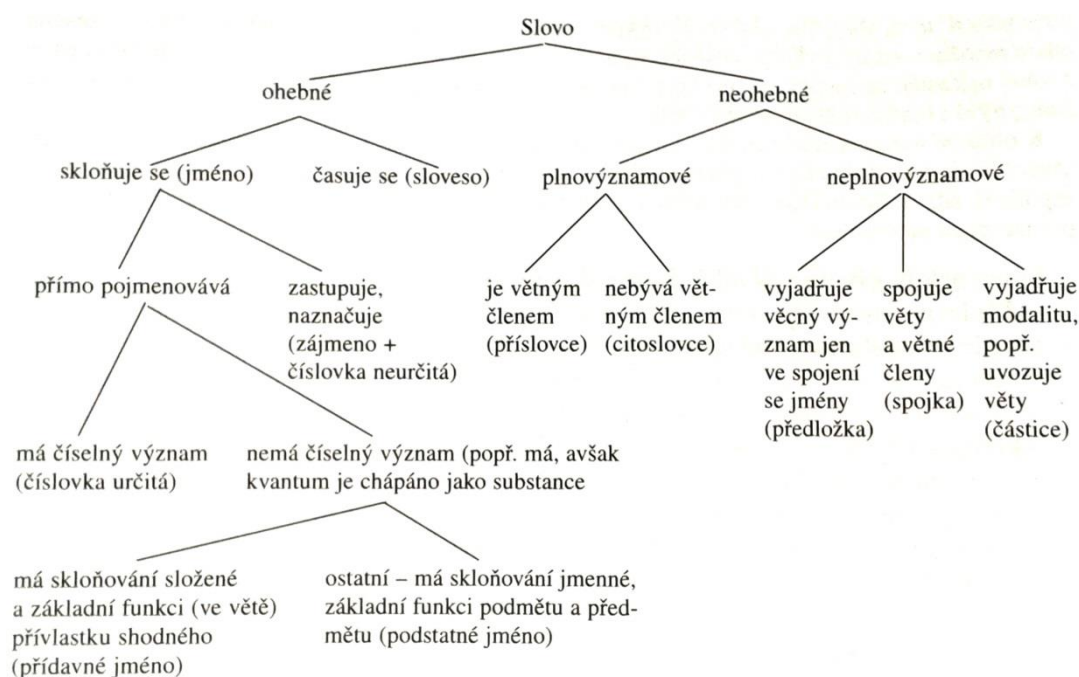
Slovní druhy a jejich určování

Učivo o slovních druzích je důležité, protože jeho znalost nám pomáhá v dalších jazykových disciplínách – v lexikologii, v slovotvorbě a ve skladbě. Děti se se slovními druhy začínají seznamovat na 1. stupni. Nejprve se učí slovní druhy ohebné a ty, které jdou jednoduše poznat například podle kritéria lexikálně-sémantického. Dětem se zadávají příklady reprezentativní. Na 1. stupni (už od 2. ročníku) se seznamují postupně se všemi 10 slovními druhy. Není ovšem žádoucí hned na začátku 2. stupně žádat po dětech určování všech slov. Děti se postupem s poznáním syntaktického systému a rozšířením morfológického systému dostávají hlouběji do problematiky slovních druhů a jsou schopny lépe slova ke slovnímu druhu zařadit. Je ale nutné průběžné vedení, které žákům pomůže k lepší orientaci mezi kritérii.

Přemysl Hauser doporučuje postupovat při rozeznávání slovního druhu od hlediska významového, které se žáci učí jako prvotní a zásadní kritérium. Poté navazují hlediskem tvarovým. Rozeznáváme, zda je slovo ohebné (vyjadřuje mluvnické kategorie), nebo zda slovo zůstává v jedné podobě – je neohebné. Ohebné tvary poté můžeme dělit na slova,

kteřá se skloňují a časují. Rozeznávání tvaroslovných vlastností slovních druhů je dovednost, která vyžaduje podrobnější znalost tvaroslovného systému a jistou míru abstraktního myšlení. Jako poslední se doporučuje věnovat syntaktickému hledisku. Žáci se s poznáváním větných členů učí rozeznávat i tzv. primární funkce slovního druhu ve větné struktuře. Se syntaktickým hlediskem se žáci setkali už na 1. stupni, kdy se například seznamovali s přísudkem jmenným se sponou a kritériem pro utvoření tohoto druhu přísudku byla znalost tvarů slovesa být² a jména (podstatného či přídavného jména). Je ovšem nutné brát ohled na to, že specifické znaky slovních druhů si žáci mohou uvědomit až ve vyšších ročnících po osvojení znalostí větných členů a paradigmatu. (Hauser, 2007, s. 65–71)

Čechová a kolektiv uvádějí v knize *Čeština – řeč a jazyk* následující didaktickou pomůcku, která žákům může pomoci v určování slovních druhů (algoritmus určování slovních druhů).



3

² Učebnice pro 5. ročník nakladatelství Fraus uvádějí pro 5. ročník přísudek jmenný se sponou pouze v souvislosti s tvarem slovesa být/bývat. Sloveso stát/stávat se je záležitostí 6. ročníku

³ Převzato z ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, s. 93. ISBN 978-80-7235-413-9.

Nejčastější chyby při určování slovních druhů

K chybování při určování slovních druhů dochází nejčastěji v případech, kdy jsou slova morfologickými homonymy, existují přesahy mezi slovními druhy a potom speciálně přechody mezi slovními druhy. Žáci bohužel určují slova izolovaně a nepřihlížejí tak ke kontextu věty, která by jim napověděla, o jaký slovní druh se jedná. Pro ilustraci uvádíme nejčastější typy chyb:

- má: má dcera (zájmeno přivlastňovací) / má prázdniny (sloveso mít),
- který: Který sprinter byl v závodě nejrychlejší? (zájmeno tázací) / Shrabu listí, které spadalo na zahradu (zájmeno vztažné),
- zdraví: Zdraví máme jen jedno (podstatné jméno) / Zdraví na ulici všechny sousedy (sloveso zdravít) / Zdraví lidé jsou šťastní. (přídavné jméno),
- večer: To je pěkný večer. (podstatné jméno) / Přijedu až večer. (příslovce),
- níž: Police visí níž než obraz. (příslovce) / To je ta kniha, o níž jsme včera mluvili. (zájmeno vztažné),
- během: Snažil se ho dohnat rychlým během. (podstatné jméno) / Během noci silně pršelo. (předložka),
- proti: Stojí proti nádraží. (předložka) Je vždy proti. (příslovce). (Čechová, 2011, s. 95)

Ukazuje se, že žáci lépe poznávají slovní druh v tom případě, kdy vystupuje nápadně jeho specifický rys. Hlavně se jedná o význam (podstatná jména). Význam je pro žáky dobře uchopitelný, obráží totiž realitu kolem nás. Dále je to forma (přídavná jména) – zakončení na ý, á, é, í. A u sloves se jako výrazný rys slučuje forma i význam. K chybám dochází například u slova nějaký (zájmeno neurčité) – žáci ho podle zakončení přiřazují k přídavným jménům. Dále slovesa zakončená dlouhou samohláskou (kreslí) jsou podle podobné formy také řazena k přídavným jménům, bez ohledu na vlastnosti sloves. Často také dochází k přiřazování slov podle délky (předložky, spojky). Jedním z dalších faktorů, které mají pro žáky vliv na zařazení slov ke slovnímu druhu je slovo základové. Jsou to například přídavná jména Honzův či kosí – žáci je chybně zařadí k podstatným jménům, protože si představí základová slova – Honza a kos. Stejně je to u podstatných jmen slovesných, která jsou mylně řazena ke slovesům.

Je nutné žáky vést k tomu, že o příslušnosti slova ke slovnímu druhu rozhoduje hlavně konkrétní užití slova v textu. Izolovaně jsou uváděna pouze slova pro demonstraci, u kterých nedochází k nejasnostem. U složitějších případů využíváme Slovník spisovné češtiny. (Hauser, 2007, s. 65–71)

Procvičování slovních druhů

Dle Čechové a Styblíka (1998, s. 112) se žáci na 1. stupni setkávají jen s určitým repertoárem slovních druhů, a proto netrváme hned na počátku 2. stupně na určování všech slov. Procvičuje slova jasně zařaditelná a na základě poznání dalších kritérií učivo rozšiřujeme.

Při procvičování slovních druhů se zaměřujeme na myšlenkové operace analýzy a syntézy. Mezi analytická cvičení patří hlavně typově cvičení vyhledávací, určovací, doplňovací, obměňovací, problémová a rozborová. Nejčastěji se k procvičení používají cvičení vyhledávací a určovací (v textu najdi všechna slovesa, urči slovní druh podtržených slov). Tento typ cvičení je vhodný vzhledem k možnému uplatnění ve společné práci i ve skupinové práci. Můžeme ho použít při probírání nového učiva i k jeho procvičování a opakování. U doplňovacích cvičení (doplň vhodné předložky, spojky, příslovce) je výhoda, že žák je nucen se zamýšlet nad celým textem a jeho významem. Často je k dispozici nabídka slov, která se mají doplnit, a je nutné každé doplnit právě na jedno místo, aby byl text logicky vystavěn. Tento druh cvičení je vhodný do skupinové či samostatné práce. Za více náročné, ale přínosné, se považují cvičení obměňovací a problémová. Žák je postaven před určitý problém a sám musí zvolit strategii řešení (například: uspořádejte slova podle různých znaků).

Syntetická cvičení jsou v porovnání s analytickými více tvořivá, ale k jejich vypracování je potřeba větších znalostí. Patří mezi ně cvičení konstrukční a stylizační. Žák musí podle zadaného vzoru (přídavné jméno – podstatné jméno – příslovce – sloveso – předložka - podstatné jméno) vytvořit větu, která bude gramaticky správně a bude smysluplná. Tzv. stylizační cvičení jsou přípravou na slohové vyučování a pomáhají žákům rozvíjet slovní zásobu. Žák se učí vhodně vybírat slova a používat je v textu (například: rozvíjejte

podstatné jméno přídavnými jmény, která vyjadřují tvar, barvu, materiál; vytvořte příběh, který bude obsahovat tato slova). Syntetická cvičení jsou důležitá, protože při nich dochází k osvojování komunikační kompetence a ve vyšších ročnících by se měla objevovat častěji. (Hauser, 2007, s. 80–84)

Z hlediska nové teorie tzv. didaktických situací se v roce 2012 docentka Šmejkalová věnovala vytvoření a-didaktické situace, která měla jako jeden z cílů *uvědomění si syntaktické funkce frekventovaných slovních druhů*. „A-didaktická situace je zvláštní typ didaktické situace, jejímž cílem je umožnit žákovi získávat poznatky bez explicitních zásahů učitele.“ Odkázala tak na novou cestu, která by mohla vést k zefektivnění výuky nejen morfologického učiva. (Šmejkalová, 2012, s. 42–63)

Problematické tvaroslovné jevy

Vzhledem k zaměření našeho výzkumu a množství tvaroslovného učiva v 6. ročníku jsme zařadili rozsáhlejší úsek z Didaktiky českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ (Hauser, 2007), protože si myslíme, že by se některé z těchto jevů mohly objevit mezi kritickými místy a považujeme jejich zmínění za podstatné.

Při výuce tvarosloví u **podstatných jmen** se snažíme dbát na to, aby si žáci všímali tvarů slova, a to i hláskových změn, které ve slově vznikají. Musíme žáky připravit na jev, že některá slova je těžké zařadit ke vzoru a je nutné k tomu využít tvar 1. pádu, tvar 2. pádu a někdy i 4. pád č. j. Při sledování paradigmát vyhodnocujeme spolu s žáky, jaké nespisovné tvary se objevují v našem kraji, a snažíme se vždy upevnit variantu správnou (spisovnou). Soustředíme se hlavně na tvary, ve kterých se často chybí a jsou frekventované.

- Při opakování vzorů připomeneme žákům, že existují i podstatná jména, která se skloňují podle vzoru přídavných jmen (hajný, dovolená).
- Časté chyby vznikají při skloňování slov typu ruce/ nohy. V tomto případě je nutné pamětní osvojení, protože se zde neužívá pravidelné skloňování v množném čísle podle vzorů. Žáci si musí uvědomit, jestli se jedná o část těla, nebo ne.

- U slov, která kolísají mezi vzory kost a píseň, doporučují autoři knihy Čeština a její vyučování vést žáky k používání jazykových příruček. Všem žákům bychom měli vštípit, že slova zakončená na – ost si nechávají tvary podle vzoru kost. Pokud žáci nemají u sebe příručku a nevědí si rady, měli by se přiklonit, dle vývojové tendence, ke tvarům podle vzoru píseň.
- Potíže může činit skloňování tvarů slov pomnožných místních. V tomto případě volíme určité typy jako modely a spolu s žáky hledáme podobné typy v místních názvech v okolí našeho bydliště. Při trénování mohou žáci nahlížet do paradigmatu a upevňovat tak správné tvarosloví. Pro určování rodu a vzoru porovnáváme tvary slov se vzorem. Když nám nestačí 1. a 2. pád využijeme například 3. pádu.
- Při rozhodování o krátké či dlouhé samohlásce ve kmeni slova vedeme žáky k tomu, že bohužel nemůžeme spoléhat na jazykový cit a je nutné pracovat s příručkami a učebnicemi. Menší chybovost nastává tehdy, pokud dají žáci přednost samohlásce dlouhé.

V oblasti **přídavných jmen** není většinou problém utvořit správný tvar slova. Potíže mohou činit slova jako přídavné jméno cizí (vliv dialektu), které žáci považují za tvrdé přídavné jméno (chybně například cizá žena). Pokud se dále vyskytne problém k zařazení slova ke vzoru, je to díky malé frekvenci slova. Žáci nevědí, jak slovo skloňovat.

- V 1. pádě množného čísla rodu mužského životného upozorníme žáky na měkčení tvarů – typ hradecký/hradečtí.
- K chybným tvarům dochází z důvodů dialektů u přivlastňovacích přídavných jmen. Místo otcův kabát / otcovo kabát. Původ je v jihozápadočeském nářečí.
- Při určování koncovky slova se setkáváme s pravopisnými problémy (Šel k synovi/ Synovy kočky ležely na střeše garáže). Žáci mají problém rozlišit slovní druh při tvarové shodě slova.
- Nakonec považujeme za důležité, aby žáci pochopili, proč se u gramatických významů pracuje nejen s přídavným jménem, ale i s podstatným jménem, které je s přídavným jménem významově svázané. Přídavné jméno přejímá kategorii rodu čísla a pádu od podstatného jména, protože je s ním ve vztahu shody.

Slovní druh **zájmena** je kritický často tím, že žáci nevědí, jak významově uchopit tento slovní druh. Seznamují se s charakteristikou, že zájmeno zastupuje jméno přídavné a podstatné. Důležité je žákům změnu přímo ukázat (V kině právě hrají zajímavý film o Husovi. Půjdem na něj spolu?). Žáci by si měli uvědomit, že použití zájmen je věc nezbytná a v textu nevede k stálému opakování podstatných jmen.

- Při mluvených projevech žáků se snažíme upozorňovat na druhou stranu na nadbytečné nadužívání zájmen. Vznikají potom nesmyslné komunikanty, které často postrádají jádro výpovědi.
- Žáky vedeme k tomu, aby byli schopní vyjmenovat druhy zájmen a příklady k nim. Zájmena mají omezené množství slov a usnadní to žákovi orientaci v učivu.
- Tvarosloví zájmen je velice obtížné a je nutné ho stále opakovat a docílit tak zautomatizování.

Určení **číslovek** jako slovního druhu nebývá pro žáky náročné, protože jejich významová stránka je v porovnání například se zájmeny velmi výrazná. Někdy mohou mít žáci problém s určením číslovek neurčitých, protože se právě nedá číslovka vyjádřit přesně číslicí.

- Pochybnosti mohou nastat u slov jako málo a hodně. V případě, že se tato slova spojují s počítaným předmětem, považujeme je za číslovky. V ostatních případech se jedná o zájmena.
- Při skloňování číslovek dochází k tradičním odchylkám u tvarů 7. pádu (tvar dvěmi x dvěma). Žáci mohou mít tyto hyperkorektní tvary špatně osvojené z hodin matematiky.
- U složených číslovek seznámíme žáky s možným skloňováním: dvacet dva žáci, dvaadvacet žáků, dvacet dva žáků. Jako správnou bereme každou z těchto variant. Po žáky bývá nejsrozumitelnější varianta dvacet dva žáků.
- Při dvojí výslovnosti některých číslovek (7, 8) upozorníme pouze na jeden správný způsob zápisu (sedm, osm).

U **sloves** rozeznáváme zvláštní druh ohýbání – časování. Tvarová soustava je velmi rozmanitá a žáci se s ní seznamují postupně. Při poznávání sloves je důležité, aby žák

rozlišoval, které slovesné tvary tvoří jeden celek (popřípadě, aby určil vše, co k slovesnému tvaru patří).

- Žáci pracují s termíny jako složené a jednoduché slovesné tvary. Rozlišování složené není, jen je nezbytné připomenout, že všechny tvary minulého času jsou složené, a to i tvar 3. osoby, kde chybí pomocné sloveso.
- Ve vyšších ročnících 2. stupně se žáci seznamují se slovesnými třídami a vzory. Cílem ale není pamětní osvojení, ale výcvik k užívání spisovných tvarů sloves. Ve škole se žáci učí třídit slovesa podle kmene přítomného. V tomto případě rozeznáváme 5 slovesných tříd.
- U sloves 3. třídy jsou přípustné tvary kryji, kupuji – kryjí, kupují; kryju, kupuju – kryjou a kupujou. Tvary, které končí na u, ou, se považují za hovorové a používají se v neformálních komunikačních situacích.
- Ve 4. slovesné třídě připouštíme také tvary sázejí a sází.
- U podmiňovacího způsobu utvářejí žáci chybné tvary jako bysme, by jsme... , které ovšem odpovídají analogii tvoření tvarů podle pravidelných sloves.
- Při třídění sloves upozorňujeme hlavně na dvojtvary a jejich stylovou rozrůzněnost.
(Hauser, 2007, 85–102)

5.4 Větná skladba

Mezi klíčové pojmy tohoto učiva patří věta a souvětí, skladební dvojice, větné členy rozvíjející, věta hlavní a vedlejší (řídící a závislá), grafické znázornění věty, spojovací výrazy a interpunkce v souvětí.

Hlavním úkolem výuky skladby je, aby si žák osvojil schémata a způsoby konstruování českých vět a souvětí a toto vše využíval při tvorbě komunikátů. (Čechová, Styblík, 1998, s. 137)

5.4.1 Pojetí větné skladby v učebnicích pro 6. ročník

Učivo z větné skladby je umístěno do druhé poloviny učebnice za učivo tvaroslovné. V učebnici nakladatelství Fraus zaplňuje zhruba třetinu celého učebního textu. Po tvarosloví je to v 6. ročníku nejdelší celek. V učebnici nakladatelství SPN je toto řazení i množství učiva obdobné. Celek tvarosloví (obzvláště schopnost rozpoznávání slovních druhů) je z části základ pro porozumění větné skladbě a je umístěn před učivo ze skladby. V obou těchto učebnicích je skladební učivo vysvětlováno na základě závislostní teorie. „*Pojem skladební dvojice je základem vztahové skladby. Kritériem toho, zda jde o skladební dvojici, je závislost: je to takové spojení, v němž je jeden člen řídicí a druhý závislý.*“ (Hauser, 2007, s. 114) Samostatně se už učebnice rozeznávání skladebních dvojic nevěnují (toto učivo je záležitostí 1. stupně).

Vzhledem ke spirálovitému osnování učiva (Svobodová, 2003, s. 39) je nejdříve zařazeno opakování znalostí o základní skladební dvojici, a to i se syntaktickým pravopisem. V učebnici Fraus jsou členy základní skladební dvojice opakovány najednou, kdežto v učebnici SPN se začíná opakovat nejprve přísudek (který je dále rozšířen o přísudek jmenný se sponou). Didaktické zpracování opakování v učebnici SPN obsahuje širší škálu činností než opakování v učebnici Fraus. Sleduje, jakým slovním druhem je vyjádřený přísudek a podmět. Spojuje učivo skladební se slohovou výchovou (například Doplňte do vět podmínky, tak aby vzniklo souvislé vyprávění). (Styblík, 2004, s. 104)

Rozdílné je v učebnicích pořadí výkladu o rozvíjejících větných členech. Učebnice SPN se soustředí jako první na předmět, ale učebnice Fraus na přívlastek. Jako výhodu přívlastku vidíme jeho jednoznačnost. Přemysl Hauser říká: „*Určení a poznání přívlastku je pro žáky nejsnadnější. Stačí důsledně uplatňovat pravidlo, že přívlastek závisí na podstatném jménu.*“ (Hauser, 2007, s. 124). Učebnice SPN postupují od předmětu, rozvíjí tedy nejprve přísudek.

Při výkladu rozvíjejících větných členů používají obě učebnice grafické zobrazení. Jako srozumitelnější se nám jeví zobrazení v učebnici SPN, kde je vždy uvedena otázka, jakou se na větný člen ptáme. Při ověřování učiva rozvíjejících větných členů používá učebnice SPN širší variaci cvičení, kde žáci nejenom doplňují, vyhledávají a určují, ale i nahrazují,

vytvářejí a porovnávají. Celkově je více pracováno s delšími textovými celky. Při výkladu těchto členů využívá učebnice Fraus tabulky, které shrnují informace o větných členech. Tabulky jsou přehledné, ale nejsme si jistí, zda by byl žák schopný s tabulkou samostatně pracovat a interpretovat ji. Ze stránky grafické je ovšem přehlednější než výklad v méně strukturovaném textu.

Největší důraz na práci s textem je znát v učivu o větě jednoduché a souvětí. Obě učebnice pracují se souvislejšími texty. Obsahem se učebnice nekryjí. Učebnice nakladatelství Fraus se věnuje hodně grafickému znázornění věty jednoduché a souvětí. Za klíčové a přínosné považujeme použití plošného grafu. Ve druhé učebnici se grafickému znázornění v 6. ročníku nevěnují. Ale musíme vyzdvihnout konstrukční aktivity, kdy žáci nahrazují souvětí větou jednoduchou.

Učebnice využívají českou terminologii a ve srovnání jsou použité termíny také shodné. Učebnice Fraus navíc zavádí pojem věta hlavní a vedlejší.

5.4.2 Didaktická charakteristika učiva

5.4.2.1 RVP a výstupy

Cílem vyučování větné skladby je osvojení si zákonitostí věty a výstavby textu. V praxi je to hlavně využití syntaktických poznatků v komunikaci. Ve vyučování se na ni klade velký důraz, protože se zabývá větou jako základní jednotkou textovou. Zvládnutí stavby věty je základem pro zvládnutí složitějších větných struktur. Znalost větné skladby nám umožňuje hlubší porozumění struktuře jazyka a pomáhá nám při výuce cizích jazyků. Z hlediska pravopisu se syntax zrcadlí v pravidlech interpunkce, kde je pro nás důležité nejen to, kde napsat čárku, ale také z jakého důvodu. U žáků rozvíjí logické myšlení a využívá postupů analýzy a syntézy. Učí nás porozumět pojmům jako důvod, účel, podmínka, přípustka a důsledek. (Čechová, 1998, s. 137), (Hauser, 2007, s. 110)

Obsah kapitoly skladby je v RVP ZV vymezen takto: výpověď a věta, stavba věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímá a nepřímá řeč, stavba textu.

Výstupy (závazné v 9. ročníku) jsou formulovány takto:

- *Žák rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí.*

(RVP ZV, 2013, s. 21)

Osvojování učiva skladby se liší od jiného učiva (například od tvarosloví) tím, že nad mechanickou pamětí převažují hlavně procesy logického myšlení. Žáci se učí analyzovat skladební struktury, pracovat s pojmy a jejich vztahy.

5.4.2.2 Nové učivo

Z 1. stupně děti znají hlavně pojem základní skladební dvojice. Učí se jednoduše vysvětlit, co je to podmět a přísudek. Vedle základní skladební dvojice určují už žáci 4. ročníku také ostatní skladební dvojice ve větě. Děti jsou schopné se na ně zeptat (například: Děti spaly poprvé za školní rok ve škole – spaly ve škole – kde spaly?). Kladení otázek je pro ně

přirozenou dovedností. Jsou seznámeni s pojmem věta, souvětí a znají základní spojovací výrazy. Dále si osvojují pravidla shody přísudku s podmětem. V 5. ročníku je to i shoda přísudku s několikanásobným podmětem a podmětem nevyjádřeným. Při práci s učebnicí od nakladatelství Fraus se žáci v posledním ročníku 1. stupně učí poznat přísudek jmenný se sponou. Pojem větný člen se ještě neobjevuje. Z valenční skladby děti znají pojem ZVS. Na konci 6. ročníku se žák celistvěji seznámí s učivem skladby. Opakují se základní větné členy a práce s nimi (větný člen holý, rozvitý, několikanásobný). Novým učivem jsou rozvíjející větné členy. Začíná se od přívlastku (shodný, neshodný), pokračuje se předmětem a příslovečným určením. Další oblastí je věta jednoduchá a souvětí. K novým poznatkům patří rozeznávání věty hlavní a vedlejší. Upřesňováno je také více spojovacích výrazů a jejich významy. Pro výuku skladby se používá často grafické znázornění. Jeho podoba se může lišit v závislosti na používané učebnici či metodách učitele. Novým učivem je pro žáky ale hlavně celé názvosloví skladby (větný člen, předmět, přívlastek, příslovečné určení, podmětná a přísudková část, závislost, shoda, věta hlavní a vedlejší, interpunkce...), které se spojuje s již známým (podmět, přísudek, slovní druhy, mluvnické významy). Pro žáka je nevyhnutelné osvojení nové terminologie a hlavně vytvoření spoje mezi pojmem a významem. (na základě zkušenosti výzkumníka)

5.4.2.3 Učivo a jeho vyučování

Přemysl Hauser stanovuje pořadí kritérií, které pomáhá k určení větného členu. Je to závislost na slovním druhu, vyjádření závislosti, význam, slovní druh, kterým je větný člen vyjádřen a další znaky pro jejich vnitřní dělení. Na první pohled jasný návod, který je ovšem založen na dovednosti určovat slovní druhy, která je často velmi slabá (a to i u jednoduchých slovních druhů jako podstatná či přídavná jména) a na vyjádření závislosti (shoda, řízenost a přimykání), které jsou často probírány až zpětně ve vyšších ročnících. Už toto nám klade na začátek překážku k úspěšnému osvojení skladby. Ovlivnit to může nedostatečný čas věnovaný nové terminologii (hlavně v mimoškolní době). Dbáme tedy na jasné osvojení terminologie a nebojíme se znovu připomenout věci z 1. stupně, na kterých nové učivo staví (slovní druh, mluvnické významy, závislost, skladební dvojice, základní skladební dvojice). (Hauser, 2007, s. 120)

Mezi rozvíjející členy probírané většinou na konci 6. ročníku patří předmět, příslovečné určení a přívlastek. Některé z učebnic začínají od předmětu, ale objevuje se i jako první přívlastek. *Přívlastek* bývá pro žáky často nejsrozumitelnější vzhledem k jeho závislosti na podstatném jménu.

U *předmětu* zdůrazníme hlavně doplnění slovesa, protože významová charakteristika nemusí být pro žáky srozumitelná (co děj slovesný zasahuje). Všechna slovesa nemohou mít předmět – jedná se o slovesa stavová (sedět, spát), vyjadřující změnu (stárnout, šedivět) či pohyb (jít, letět). Poznávání předmětu nacvičujeme na příkladech zřetelných, nejlépe jde poznat předmět ve 4. pádě, těžší je pro žáky poznat předmět v 7. pádě. Pro procvičení zařazujeme cvičení, kde žáci předměty doplňují. Příslovečné určení od předmětu rozlišuje jiné vyjádření závislosti. *Příslovečné určení* je vyjádřeno přimykáním a předmět řízeností. (Hauser, 2007, s. 122)

K ověření znalostí ze skladby se často ve výuce používá rozbor věty jednoduché. Nejčastější metodou, jak objasnit vztahy ve větě, jsou grafy. Grafické znázorňování nese rizika, která spočívají v různém záznamu či jiné terminologii. (Čechová a Styblík, 1998, s. 159)

Klíčovou znalostí pro větnou skladbu je rozlišení věty od souvětí. K tomuto rozlišení by žáci měli využívat počet základních skladebních dvojic, či počet slovesných tvarů. Souvětí má dva a více slovesných tvarů (sloveso v určitém tvaru). Spolu se souvětím začnou žáci rozlišovat věty hlavní, vedlejší, řídicí a závislé, což jsou důležité pojmy pro další práci se souvětím. Tyto pojmy demonstrujeme na příkladech. (Krausová, Teršová, 2003, s. 80)

Skladba jako problém veřejný

Na poli větné skladby probíhají diskuse, které se snaží o změnu koncepce. Jednou z nich je využití valenční skladby na místo klasické. Rozdílnost koncepce spočívá nejen v chápání věty a jejích částí, ale také v odlišné terminologii. Vznikají odborné příspěvky o vhodnosti

a nevhodnosti valenční skladby či o vhodnosti případné kombinace těchto teorií.⁴ Podrobné analýze jsou podrobovány také učebnice. V rámci výzkumu jsme neměli tu možnost práce s učiteli, kteří by se věnovali valenční skladbě, a proto se budeme pohybovat v poli klasické (závislostní) větné skladby.

Druhou diskusí, která se objevila v posledních letech na poli odborném i veřejném, je důležitost či vůbec nutnost větné skladby. Diskuse probíhala v novinách, kde byl publikován článek Zrušme větné rozbory⁵. Pokračováním byly reakce z řad odborníků a veřejnosti, včetně reakcí z akademické půdy.

Docházíme ke shodě, že znalost českého jazyka je pro nás důležitá, protože je to náš rodný jazyk a pomocí něj poznáváme svět a získáváme informace z jiných oblastí. Ale vzhledem k tomu, že je český jazyk naším rodným jazykem, jsme často přesvědčeni o naší odbornosti, a proto se diskuze o výuce českého jazyka dostává do všech sfér společnosti a každý má k tomu co říci, má pocit vlastního správného názoru.

V jednom z článků, které reagovaly na zmiňované diskuse, se Marie Čechová vyjadřuje takto: „*Větné rozbory (stejně tak tvaroslovné aj.), pokud jsou drilem, jsou odmítány právem, protože nerozvíjejí ani logické myšlení, ani nevedou k rozvoji schopnosti chápat a tvořit věty – a k tomu by měly přispívat. Určování větných členů a druhů vedlejších vět na 2. i na 3. stupni školy by nemělo být pouhým odhadem, nalepováním vinětek: je to předmět, je to doplněk – bez myšlenkového pochodu, myšlenkového procesu vedoucího k poznání vzájemného vztahu větných členů i vět. **Nejdůležitější není vlastní určení, nejdůležitější je úsudek k němu vedoucí; pouhé odhadování na základě nahodilých, neúplných kritérií nemá vyšší vzdělávací hodnotu, je právě jen drilem.***“ (Čechová, 2011–2012, s. 239)

⁴ <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/1084/moznosti-valencni-syntaxe-v-jazykove-vychove-na-stredni-skole.html/>

⁵ 16. 3. 2012, Zrušme větné rozbory, Mladá fronta Dnes

6 Kritická místa v českém jazyce

6.1 Kritické místo

6.1.1 Vymezení

Diplomová práce se zabývá kritickými místy ve výuce českého jazyka na základní škole. Slovník cizích slov (Rejman, 1966, s. 195) vyjadřuje pojem kritický jako rozhodující či mezní. Naše diplomová práce chápe pojem kritické místo ve stejném významu jako výzkumná práce Rendla a Vondrové, která se zabývala výukou matematiky. (Rendl, Vondrová, 2013, s. 7) Kritické místo lze tedy vyjádřit jako oblast (či jev), kde žáci často selhávají a nezvládnou učivo natolik, aby se jejich schopnosti a dovednosti (např. jazykové) rozvinuly natolik, aby je žáci mohli úspěšně používat v praktickém životě. Synonymem používaným v praxi, k pojmu kritické místo, může být též výraz problémové místo.

Zmíněná kritická místa zkoumáme ve výuce. Pedagogický slovník výuku popisuje jako: „*system, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty, prostředky a typy výuky.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 288). Praktické zkušenosti vyučujících českého jazyka odkazují na to, že příčiny kritických míst se mohou nacházet i v oblastech mimovýukových.

Kritické místo je oblast, která je pro žáka z nějakého důvodu obtížná. Domníváme se, že kritická místa se projevují větší chybovostí v daném učivu. Obtíže (nepochopení učiva) mohou nastat již v době osvojování nového učiva a z tohoto důvodu nemůže žák dosáhnout požadovaného výsledku (cíle výuky). Tato častá příčina vzniku tzv. kritických míst je hlavním důvodem naší volby, analyzovat tato místa ve výuce českého jazyka pomocí rozhovorů s učiteli českého jazyka.

6.1.2 Kritická místa v českém jazyce – odborný seminář na PedF UK

Tato podkapitola poukazuje na problematiku kritických míst v českém jazyce a jejich řešení, tak jak byla diskutována odborným seminářem na katedře českého jazyka PedF UK v roce 2013. Také tento seminář prokázal, že kritická místa mohou mít své příčiny nejen v oblasti výukové, ale také v oblasti mimovýukové.

Na problematiku kritických míst souvisejících s učivem se zaměřil Karel Starý, Eva Hájková a Ludmila Zimová.

Karel Starý vidí kritická místa hlavně v potížích v zhodnocení textu a navrhuje se více soustředit na samotný proces výuky. Eva Hájková zveřejnila dílčí výsledky svého projektu, který zkoumá vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka. Zmiňuje, že bez poznání představ o jazykových skutečnostech nelze efektivně organizovat edukaci odpovídajících jazykových jevů. Problematice jazykových jevů se věnuje Ludmila Zimová, která na podkladu diskusí o syntaxi upozorňuje na důležitost výběru učiva a způsobu vyučování. Za kritický považuje stav na středních školách, kde se mluvnické učivo často nestačí udržet ani na úrovni školy základní Zimová dodává, že možnost pro rozvoj komunikační kompetence by měly poskytnout také jiné předměty, než jen český jazyk. (Hajíčková, 2014, s. 145–148)

Jiří Kostečka se věnoval zhodnocení kurikulárních dokumentů a konstatoval, že stav výuky je lepší než před 15 lety, což přisuzuje zavedení Rámcových vzdělávacích programů a Školních vzdělávacích programů. Pro další zkvalitnění výuky navrhuje zrušit kapacitní příspěvky na studenta a u maturitních oborů navýšit hodinovou dotaci.

Pacovská, Polák a Košťálová se věnovali ve svých příspěvcích roli učitele ve výuce. Jasňa Pacovská vidí kritické místo v komunikaci pedagogů a její kvalitě. Milan Polák se zamýšlí nad otázkou využití nejnovějších jazykových výzkumů v přípravě studentů (budoucích učitelů) českého jazyka na fakultách a dále nad změnami v pojetí jazykové výuky. Hana Košťálová vidí zase cestu ke zlepšení v jazykové výuce v zaměření se na cíle hodin, které by měly žákům přinášet něco hodnotného, co si z hodin odnesou. Za důležité považuje též zvýšení motivace mladých učitelů k stálému profesnímu růstu.

Pro diplomovou práci se jeví nejvíce podnětné příspěvky Starého, Hájkové a Zimové, které poukazují přímo na učivo. Karel Starý, navíc doporučuje směřovat výzkum v problematice kritických míst na 2. stupeň základní školy a spolu s Veronikou Laufkovou se věnuje (2015, s. 240–245) problémům žáků 6. ročníku při interpretaci literárního textu. Vzhledem k tomu, že jejich výzkum cílí na stejnou věkovou kategorii, jaké se věnuje i DP, považujeme za přínosné uvést podstatné výsledky jejich práce. Starý a Laufková analyzovali výsledky úloh, které byly testovány v rámci národního šetření CLoSE. Došli k závěrům, že problémy žáků 6. ročníku v oblasti interpretace textu jsou: nezáměr odpovídat, či neschopnost odpovědět, problém vysuzovat implicitní informace, špatná orientace v textu, fabulace a nezdůvodňování. I přesto, že se jednalo o šetření v oblasti výuky literatury, lze uvažovat o obdobných kritických místech také ve výuce jazyka.

6.2 Chyba

Kritická místa jsou často spojována s pojmem chybování, či chybou. Chybu lze chápat jako projev kritického místa. K lepšímu pochopení pojmu chyba lze uvést charakteristiku chyby podle Průchy: „*Chyba jsou výkony, které se odchylují od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačují požadavkům, jsou nesprávné.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 80). V minulém století se chybami zabýval Václav Kulič (1992, s. 4) a ten uvádí, že chybu lze považovat za něco pozitivního, učení prospěšného, co nás může v procesu učení naopak posunout k lepším výsledkům, pokud bude zajištěno její včasné odhalení, korigování a bude s chybami dále pracováno v učebním procesu. Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 99–100) se dá nahlížet na chybu v pedagogické komunikaci nejméně dvěma pohledy. V jednom je chyba něco nepatřičného (může to být dokladem o nepřipravenosti, neschopnosti či nezájmu) a ve druhém je to nedílná součást poznávání něčeho nového. V každém případě je vždy dobré odhalení jejich příčin.

Slavík dělí chyby na tzv. normativní a relativní. „*Normativní chyby se objevují například v přesně vymezených znalostech faktů, algoritmů, pravidel, norem nebo v normovaných dovednostech, tj. při provádění přesně vymezených a závazných postupů – technologií.*“

(Slavík, 2006, online) Ale relativní chyba je omezena pouze na prostředí, kontext, ve kterém ji posuzujeme.

V pravopisném učivu se odhalení příčin chybování věnovala Olga Palkosková v článku Chyba – No a co? „*Chyba bývá často odsuzována, ale je nutné se zamýšlet nad příčinou. Vedle skutečné neznalosti, kdy žák opravdu neví, proč udělal chybu, jsou, naštěstí, v naprosté většině jejich zdrojem na jedné straně neúmyslná nepozornost a na straně druhé úmyslné ignorování známých znalostí, které vyplývá z představy, že nezáleží na tom, jak píše (častým argumentem je například to, že jde o text soukromého charakteru, nebo se jedná o předmět, v němž jazyková kultura nehraje, podle názoru žáka, dominantní roli). Velmi malý počet žáků využívá chybu/chyby ve snaze se odlišit od ostatních, vzbudit pozornost, prezentovat přezíravý postoj k okolí, šokovat a tím vyvolat učitelovu reakci.*“ (Palkosková, 2011, s. 84) Jako řešení uvádí větší motivaci, apel na praxi a hlavně snahu propojení více vyučujících, nejen učitele českého jazyka. Nejednou se učitel například v dějepisném testu setká s otázkou: „A budete počítat i pravopisné chyby?“ Klademe si proto také otázku: Byla by snaha a motivace studentů větší k osvojení již zmíněných pravopisných pravidel, kdyby se bral ohled na jazykové chyby i v jiných předmětech?

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 Metodologie výzkumu

7.1 Cíle a metody výzkumu

Cílem výzkumu, který probíhal v rámci mé diplomové práce, bylo *identifikovat kritická místa v českém jazyce v 6. ročníku základní školy*. Kritickým místem se zde rozumí oblast, kde žáci často selhávají a nezvládnou učivo natolik, aby se jejich jazykové schopnosti a dovednosti rozvíjely a mohli je dále produktivně používat v běžném životě. (Rendl, Vondrová, 2013, s. 7).

Ve výzkumu se soustředíme na 6. ročník základní školy. K výběru právě tohoto ročníku došlo na základě jeho postavení v systému základní školy. Šestý ročník je prvním ročníkem na druhém stupni, a proto i klíčovým pro plynulý přechod na 2. stupeň. Zkoumaná problematika bude nazírána z pohledu zkušených učitelů, kteří nám díky své dlouholeté praxi mohou nabídnout cenné informace a podněty.

Vzhledem ke zkoumané oblasti jsme pro výzkum zvolili metodu hloubkového rozhovoru (často také interview). Jedná se o metodu kvalitativního výzkumu, která nám dovolí proniknout do problematiky bez určité determinace, která by mohla proběhnout například při tvorbě ankety či dotazníků. V rozhovorech se zkušenými učiteli budeme pomocí otevřených otázek zjišťovat jejich zkušenosti a odborné názory na vymezenou problematiku.

Švaříček a Šedová (2007, s. 160) vymezují jako dva základní typy hloubkového rozhovoru: nestrukturovaný a polostrukturovaný rozhovor. Pro naše účely volíme rozhovor polostrukturovaný, kde máme vytvořenou určitou strukturu rozhovoru, ale máme i prostor na aktivní přístup a na reakce na průběh rozhovoru.

Hendl dále vyděluje tzv. „rozhovor pomocí návodu“, kde sice máme určitý předem připravený seznam témat nebo otázek, ale je na nás, v jakém pořadí se k němu dostaneme. Tento seznam témat má zajistit to, že na nějaké téma nezapomeneme, a také nám dává prostor k lepší organizaci rozhovoru. I proto je právě rozhovor pomocí návodu ten, který nejlépe vystihuje zkoumanou problematiku. (Hendl, 2005, s. 174)

7.2 Sběr dat

Sběr dat probíhal v rámci kvalitativního výzkumu, který jsme zvolili jako vhodný pro náš výzkumný cíl. Jedním z dalších faktorů, které nás vedly ke kvalitativnímu výzkumu, byla povaha zjišťovaných informací. Chtěli jsme odhalit podstatu zkušeností v určitém jevu. Konkrétně se jednalo o zkušenosti učitelů s kritickými místy v 6. ročníku základní školy. Výzkum byl založen na hloubkových rozhovorech se zkušenými učiteli z 2. stupně základní školy. Kritériem pro výběr učitelů byla délka praxe a ochota se výzkumu zúčastnit. Vždy se jednalo o zkušené učitele. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon, vyjma dvou, u nichž výzkumník nedostal k utvoření zvukového záznamu souhlas. Ve zbývajících případech bylo však svoleno a mohlo tak dojít k následnému podrobnějšímu přepisu získaných informací. Výzkumu se účastnilo 7 zkušených učitelů, jejichž délka praxe byla mezi čtyřmi až čtyřiceti roky aktivní učitelské činnosti. Mezi učiteli bylo šest žen a pouze jeden muž, což ovšem odráží pouze současný poměr mužů a žen v základním školství.

Prvním kontaktem mezi výzkumníkem a učiteli byl e-mail, který je rámcově seznamoval s tematikou diplomové práce. Pokud učitelé kladně odpověděli na výzvu pomocí elektronické pošty, došlo k prvnímu osobnímu kontaktu, kde byl vysvětlen účel rozhovoru a poté nastíněn jeho průběh. Nezbytné bylo vysvětlit pojem kritické nebo také problémové místo ve vztahu k žákovi a k výuce. Při této první fázi došlo k jistému seznámení a uvolnění atmosféry, po čemž mohl přijít samotný hloubkový rozhovor. Jak už je výše zmíněno, jednalo se o tzv. rozhovor s návodem, který měl zajistit dostatečnou míru volnosti pro učitele, ale i jistou strukturu pro výzkumníka. Rozhovory trvaly zhruba 30 až

45 minut, výjimečně až 60 minut (v případě, že nebylo dovoleno nahrávání a záznam musel být proveden ručně).

Po prvním tzv. otevřeném kódování došlo k vyhodnocení hlavních kritických oblastí a na základě těchto informací jsme vymezili doplňující otázky už na konkrétní kritická místa. Odpovědi na otázky byly v jednom případě zaznamenávány v rámci rozhovoru s výzkumníkem, v ostatních případech učitelé sami písemně odpověděli na otázky a odeslali je elektronickou poštou.

7.3 Účastníci výzkumu

Do výzkumu se zapojilo sedm učitelů, kteří odpověděli na elektronickou výzvu. Šest setkání proběhlo ve školách, jedno setkání bylo uskutečněno mimo prostředí školy. Byli osloveni učitelé z pražských základních škol a šetření probíhalo v rozmezí půl roku. Kvůli ochraně údajů nebudeme zveřejňovat jejich jména, ale použijeme označení U1 – U7.

Rozhovor s učitelem 1 (U1)

Charakteristika učitele	
pohlaví	žena
věk	56
aprobace	český jazyk a pedagogika
délka učitelské praxe	32 let
v posledních 2 letech učila ročníky	8. a 9. ročník
používané učebnice	KRAUSOVÁ, Zdeňka a Renata TERŠOVÁ. <i>Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia: pracovní sešit</i> . vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2003, 136 s. ISBN 80-723-8206-3.
škola	ZŠ Vodičkova, Praha 1

Rozhovor s učitelem 2 (U2)

Charakteristika učitele	
pohlaví	žena
věk	73
aprobace	český jazyk, ruský jazyk a občanská nauka
délka učitelské praxe	49 let
v posledních 2 letech učila ročníky	6., 7., 8. a 9. ročník
používané učebnice	KRAUSOVÁ, Zdeňka a Renata TERŠOVÁ. <i>Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia: pracovní sešit</i> . vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2003, 136 s. ISBN 80-723-8206-3.
škola	ZŠ Vodičkova, Praha 1

Rozhovor s učitelem 3 (U3)

Charakteristika učitele	
pohlaví	žena
věk	30
aprobace	český jazyk a dějepis
délka učitelské praxe	8 let
v posledních 2 letech učila ročníky	5., 6., 8. a 9. ročník
používané učebnice	KRAUSOVÁ, Zdeňka a Renata TERŠOVÁ. <i>Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia: pracovní sešit</i> . vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2003, 136 s. ISBN 80-723-8206-3.
škola	ZŠ Londýnská, Praha 2

Rozhovor s učitelem 4 (U4)

Charakteristika učitele	
pohlaví	muž
věk	59
aprobace	český jazyk a dějepis
délka učitelské praxe	36 let
v posledních 2 letech učil ročníky	6. a 7. ročník.; 7. a 8. ročník
používané učebnice	STYBLÍK, Vlastimil. <i>Český jazyk pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií</i> . 2. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2004, 176 s. ISBN 80-7235-148-6.
škola	ZŠ Umělecká, Praha 7

Rozhovor s učitelem 5 (U5)

Charakteristika učitele	
pohlaví	žena
věk	48
aprobace	český jazyk a občanská výchova
délka učitelské praxe	24 let
v posledních 2 letech učila ročníky	6., 7., 8. a 9. ročník
používané učebnice	STYBLÍK, Vlastimil. <i>Český jazyk pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií</i> . 2. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2004, 176 s. ISBN 80-7235-148-6.
škola	ZŠ Na Slovance, Praha 8

Rozhovor s učitelem 6 (U6)

Charakteristika učitele	
pohlaví	žena
věk	42 let
aprobace	český jazyk a francouzský jazyk
délka učitelské praxe	5 let
v posledních 2 letech učila ročníky	6., 7. a 8. ročník
používané učebnice	STYBLÍK, Vlastimil. <i>Český jazyk pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií</i> . 2. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2004, 176 s. ISBN 80-7235-148-6.
škola	ZŠ Bohumila Hrabala, Praha 8

Rozhovor s učitelem 7 (U7)

Charakteristika učitele	
pohlaví	žena
věk	58
aprobace	český jazyk a dějepis
délka učitelské praxe	35 let
v posledních 2 letech učila ročníky	6., 7. a 8. ročník
používané učebnice	KRAUSOVÁ, Zdeňka a Renata TERŠOVÁ. <i>Český jazyk pro 6. ročník základní školy a první víceletého gymnázia: pracovní sešit</i> . vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2003, 136 s. ISBN 80-723-8206-3.
škola	ZŠ Kbely, Praha 9

7.4 Analýza dat

Získaná data byla postupně přepsána do textové verze a následně zpracovávána v programu Atlas.ti. Přepis rozhovorů nebyl zcela doslovný – byla vypuštěna vycpávková slova typická pro mluvený projev, pasáže, které se opakovaly a upraveny byly také například nespisovné koncovky slov. První, tzv. otevřené, kódování probíhalo následně po uskutečnění a přepsání rozhovoru, aby nedošlo k delší časové proluce mezi nahráním a kódováním. Už v průběhu prvního kódování bylo možné pozorovat, že se určité vymezené kódy opakují. Celkem bylo vytvořeno v prvním kódování 53 kódů. Názvy kódů odpovídaly většinou jazykovým jevům, ale objevovaly se zde i obecnější označení jako například příčiny neúspěchu a jiné. Kódy slouží výzkumníkovi k zhodnocení sebraných dat a k následnému utvoření závěrů. Při prvním kódování nebyly ještě kódy nijak utříděné na základě vztahů mezi sebou. Vyskytovaly se zde kódy nadřazené jeden druhému i z různých oblastí, jiných než jazykových. V této fázi bylo již možné pozorovat oblasti, které se "rýsují" v sesbíraném materiálu. Jednalo se o konkrétní kritická místa v jazyce, jejichž odhalení je jedním z cílů této práce, o možné příčiny neúspěchu v těchto oblastech a další mimojazykové vlivy jako je rodina, čtenářská gramotnost či kurikulum.

Po této první fázi analýzy proběhlo vyhodnocení jazykových kritických míst. Vyhodnocení probíhalo podle kritéria kvantity. Toto vyhodnocení nám umožnil program Atlas.ti, který sumarizuje kódy v průřezu všemi rozhovory. Na základě kritéria kvantity byla určena kritická místa, nebo oblasti, která byla použita při dalším dotazování.

Zmíněné dotazování pomohlo upřesnit vzniklé kritické oblasti a pomohlo upřesnit jejich závěrečnou interpretaci. Pro detailnější pohled na sledovanou problematiku proběhlo nové jemnější kódování, které pomohlo vytvořit nejen kategorie, ale analyzovat také vztahy mezi kódy. Pro lepší zobrazení vztahů mezi kódy byly vytvořeny pro každý rozhovor myšlenkové mapy. Na základě tohoto kódování probíhalo závěrečné vyhodnocení dat a jejich interpretace. K celkové syntéze poznatků byly použity rozhovory a odborné jazykové i didaktické publikace.

Atlas.ti

Atlas.ti je počítačový program, který slouží k vizuální analýze kvalitativních dat. Pomáhá výzkumníkovi se zorientovat v sebraném materiálu (textová, zvuková a grafická data) a organizovat (systematizovat) tyto poznatky. Atlas.ti je prostředkem k analýze a interpretaci, kterou provádí výzkumník. Program nám umožní vytvořit kódy (značky) k určitým oblastem našich dat, které považujeme za podstatné. Kódy mohou být dále sumarizovány například dle jejich kvantity. (Konopásek, 2005, s. 93) Dále máme k dispozici simultánní zobrazení segmentovaných úseků s poznámkami, můžeme vkládat neomezené množství dokumentů a propojovat různé typy materiálů. Program nám umožňuje vytvářet pojmové mapy a grafické sítě. (Sedláček, online) „*Atlas.ti a jemu podobné programy nabízejí mnohem víc. Jsou cenné především tím, že umožňují, abychom vše, co (s nebývalou svižností) myslíme, také nějak (z nejrozumnějších úhlů pohledu) viděli.*“ (Konopásek, 2005, s. 92)

8 Kritická místa – vyplývající z analýzy dat

Tato kapitola interpretuje kritická místa získaná analýzou rozhovorů s učiteli českého jazyka. Učitelé na problematiku nahlíželi z perspektivy své i žakovské. Interpretace vychází ze 7 hloubkových rozhovorů a z několika dotazníků. V úvahu bereme kritická místa, která se opakovaně objevovala v rozhovorech s učiteli.

Kritická místa získaná analýzou dat lze zařadit do těchto oblastí:

- 1. Mluvnice**
- 2. Pravopis**
- 3. Mimojazykové faktory**

Kritická místa jednotlivých oblastí:

1. Mluvnice

V oblasti mluvnice označilo všech 7 učitelů větnou skladbu jako kritické místo. V rozhovorech se učitelé soustředili jak na skladbu jako celek (pochopení vztahů ve větě, logické myšlení, nová terminologie), tak zmiňovali konkrétní větné členy, které činí žákům problémy. Nejvýrazněji z nich vystupoval přísudek jmenný se sponou, ale častěji se objevil i přívlastek. Žáci neurčí správně přísudek jmenný se sponou. Ve větě neoznačí všechny jeho části. Přívlastek je podle učitelů problémový, protože žáci nerespektují informaci o závislosti přívlastku pouze na podstatném jménu. Příčinou neúspěchu může být už i špatné rozpoznání skladební dvojice. V rozhovorech byl zmíněn také doplněk, ten ale není učivem základních větných členů v 6. ročníku.

Dalším výrazným kritickým místem se jeví učivo z oblasti tvarosloví (hlavně z funkčního tvarosloví). Všechny 7 učitelů označilo jako kritické místo určování

slovních druhů a práci s nimi. V mluvnických kategoriích nižšího řádu se vyčlenil pád, který také zazněl ve všech rozhovorech a je chápán jako kritický. Žáci neurčí správný pád. Příčinnou je problém ve vytvoření pomocné otázky. Problematický je hlavně 2. a 4. pád. Vracet se učitelé v opakování musí i k 1. pádu. Čtyři učitelé ze 7 označili jako problémovou tvorbu podmiňovacího způsobu.

2. Pravopis

Mezi nejproblematictější místo v oblasti pravopisu patří psaní velkých písmen. V 6. ročníku se žáci seznamují s víceslovnými vlastními jmény a se skloňováním vlastních jmen. Ale pravopis velkých písmen je náplní i dalších ročníků a učitelé ho vyhodnotili jako místo kritické po celý 2. stupeň základní školy.

Dalšími zmiňovanými jevy v pravopisu byly: koncovky podstatných a přídavných jmen, skupiny bě/bje, vje/vě, pě, mě/mně a shoda přísudku s podmětem. Příčiny neúspěchu v tomto učivu odkazují na špatné (či žádné) postupy při odůvodňování pravopisných jevů či špatnou orientaci v jednotlivých jevech.

3. Mimojazykové faktory

V oblasti mimojazykových faktorů se učitelé nejčastěji zmiňovali (celkem v 8 případech) o nedostatečných znalostech z 1. stupně základní školy. Za problematickou byla také označená návaznost mezi oběma stupni ZŠ. Přejít na druhý stupeň, který bývá spojen s novým prostředím, s novým vyučujícím, s novými spolužáky, je mnohými učiteli označován jako podnět, který může negativně ovlivnit žákovy učební výkony.

Často uváděnými příčinami žákových neúspěchů byly také nedostatečná domácí příprava, nevhodné rodinné zázemí a nízká motivace. Včasné odhalení těchto faktorů může učiteli objasnit mnohé důvody selhávání žáků ve výuce jazyka.

8.1 Kritická místa v mluvnici

8.1.1 Větná skladba – problémy a jejich příčiny

8.1.1.1 Chápání větné skladby

Základem porozumění větné skladbě je logické myšlení. Logické uvažování nám pomůže v pochopení výstavby jazyka, věty, promluvy. Porozumění větné skladbě doplňuje naši představu o jazykovém systému. Podle Marie Čechové je právě rozvoj logického myšlení cílem větné skladby. Pokud k tomuto nedochází, je to jen drill, který žáky nutí k mechanickému určování nebo spoléhání se na náhodu.

Dotazovaní učitelé českého jazyka zmiňují, že větná skladba je pro děti náročnější jazyková disciplína. Jako příčinu neúspěchu ve větné skladbě označili **nedostatek běžné komunikace**. U dětí převažuje komunikace elektronická, která má jiná specifika nežli komunikace mluvená. Bývá využíváno více zkratkových slov. Pro rychlejší komunikaci jsou voleny spíše kratší větné celky.

„Ale já si skutečně myslím, že důvod, proč ta větná skladba jde tak těžce, je neschopnost toho citu pro jazyk. Že ty děti dneska podstatně méně čtou, ale oni i podstatně méně mluví. Všude ta komunikace je na jiné úrovni, ta komunikace je formou elektronickou, kde se leckdy mluví ve zkratkách.“ (U 1)

Stoupající zájem o komunikaci elektronickou (méně času při četbě knih, při běžné komunikaci) vede podle U1 ke ztrátě tzv. jazykového citu, který může ovlivnit chápání větné skladby.

„Takže i v těch rodinách ta komunikace vázne v leckterých. Ale to přesně poznáte na těch dětech, které mluví, které čtou, které dokážou vyprávět, které mají podnětné prostředí... Tak i ta větná skladba jim jde líp. Ale to s tím souvisí, určitě.“ (U1)

U6 zmiňuje, že žák v 6. ročníku nedokáže správně uplatnit logické myšlení a nad větnou skladbou se zamyslet. Vzhledem k Piagetově teorii kognitivního vývoje usuzujeme, že žák plně nedospěl do stádia formálních operací a uvažování v abstraktní rovině mu činí zatím

potíže. U4 dodává, že skladba se probírá na konci školního roku v 6. ročníku, ale v 7. ročníku s ní v podstatě začíná znovu, protože si žáci učivo nestihli dostatečně osvojit. (U6)

Porovnáme-li náplň učiva na 1. stupni (4. a 5. ročník) a v 6. ročníku, zjistíme, že žák by měl ovládat určení základní skladební dvojice a rozdělení věty na ostatní skladební dvojice už z 1. stupně. V 6. ročníku dochází hlavně k odbornému pojmenování toho, co dítě zná už z nižšího stupně.

8.1.1.2 Znalost základních jazykových jevů

Osvojení větné skladby je z velké části podmíněno znalostmi z tvarosloví. Několik učitelů se zmínilo, že právě tyto znalosti, potřebné k zvládnutí větné skladby v 6. ročníku, žákům chybí nebo jsou nedostatečné.

*„A myslím si, že je to dáno takovou tou horší návazností na látku z 1. stupně, protože velmi často děti z toho 1. stupně chodí nedostatečně vybaveny znalostmi. Jako že třeba mají **problémy s určováním slovních druhů** atd., což jim potom zákonitě velice vadí např. při určování větných členů a potažmo teda později třeba při určování vedlejších vět. Takže to je určitě tedy větný rozbor. V tom mají velký problém, **vlastně si uvědomit ty skladební dvojice, co na čem závisí.**“ (U1)*

Vladimír Šmilauer poukazuje na důležitost zjišťování skladebních dvojic. Ve své publikaci zdůrazňuje: *„Zjištění skladebních dvojic, predikačních a určovacích, je nejdůležitějším aktem větného rozboru. Proto se na nižších stupních školských zastavíme zde na tak dlouho, až žáci celou věc náležitě pochopí a utvrdí se v přesvědčení, že vlastním principem větné skladby jsou vztahy mezi větnými členy, nikoli tyto členy samy.“* (Šmilauer, 1977, s. 14)

Učitelé v souvislosti se skladbou zmiňují 1. stupeň a nedostatečné znalosti, se kterými žáci postoupí do 6. ročníku. Učitelé chtějí navazovat na vědomosti, které často u žáků chybí, jsou nedostatečně osvojené (rozpoznání skladebních dvojic, správné určení slovního

druhu), a brání tak dalšímu rozvinutí nového učiva. Na druhém stupni dochází v 6. ročníku k redukci hodin českého jazyka a čas vracet se k vysvětlování učiva už učitelé nemají. Často se potom můžeme setkat s vyjádřením typu: „To už máš dávno znát z 1. stupně!“ Vyučující jsou postaveni před situací, kdy navazují na učivo, které předpokládají, že žáci už znají.

„Já bych řekla, že hlavně je to návaznost na 1. stupeň. Protože my předpokládáme, že to učivo, podle ŠVP a tematických plánů, má zvládnuto. Děti přijdou do 6. třídy. My chceme na něčem pokračovat, s čím se vlastně všude počítá, a ono to nejde.“ (U7)

Podle osnování učiva v jednotlivých ročnících je začátek školního roku věnovaný opakování probraného učiva. Nejedná se ale o jeho opětovné vysvětlování. Jazykové jevy jsou opakovány neizolovaně, tak jak se s nimi setkáváme v běžné komunikaci. Učitel se zaměřuje hlavně na žákovské prekoncepty a na nich také konstruuje další znalosti. Nelze ale žáky učit lingvisticky náročnější jevy, pokud žák například nerozeznává základní slovní druhy či již zmiňované skladební dvojice ve větě. Můžeme tedy pojmenovat **problémy v určení skladebních dvojic a neznalost slovních druhů** jako příčiny pozdějšího selhávání v určování větných členů.

Podle slov Šmilauera se prvostupňový učitel má zastavit u rozeznávání skladebních dvojic na potřebnou dobu. To také předpokládají učitelé na druhém stupni, kteří na tyto dovednosti chtějí navazovat. Zaměříme se proto na části věnované tomuto učivu v učebnicích na 1. stupni (nakladatelství SPN a Fraus).

V učebnicích řady Fraus najdeme učivo o skladebních dvojicích od 3. ročníku. Učivo je propojeno s dovedností najít ve větě sloveso (přísudek), kterou se vždy začíná. Žáci jsou vedeni k vyhledávání skladebních dvojic na základě kladení otázek (Kdo...? Kteří...? Co...?) K demonstraci vztahů ve větě slouží hlavně přiložená kresba, která demonstruje, jak se dvojice slov drží (odkazují na zkušenosti dětí). Skladební dvojice je popsána jako dvojice slov, kde se jedním slovem ptáme na jiné. Většina cvičení je potom zaměřena na tvorbu (konstrukci) skladebních dvojic. Vyroben je rozdíl mezi základní skladební dvojicí a pouze skladební dvojicí. Žáci se naučí způsob zaznamenávání pomocí svorek. Ve 4. ročníku jsou v učebnici zopakovány stejné informace. V 5. ročníku jsou upřesněny

znalosti o přísudku a podmětu. Vymezuje se pojem holý a rozvitý větný člen. Toto učivo už předpokládá schopnost rozlišit skladební dvojice.

V nové řadě učebnic od nakladatelství SPN se s učivem o skladebních dvojicích začíná také ve 3. ročníku. Ve výkladu učiva se postupuje velmi přirozeně, na základě přirovnání slov ve větě ke korálkům na náhrdelníku. Prvním korálkem je přísudek, dále podmět atd. Postupné navlékání korálků (slov) probíhá na základě dialogu dvou dívek, které si povídají. Je tak odkázáno na běžné kladení otázek, které je součástí každé komunikace. Až poté je poukázáno na to, že otázky a odpovědi, které v dialogu zazněly, vytváří skladební dvojice. V učebnici pro 4. ročník opakují informace o skladebních dvojicích. Skladební dvojice jsou popsány jako *dvojice slov, které k sobě patří*. Ve výkladu se už pracuje s termínem větné členy. Cvičení, která učivo doprovází, jsou zaměřena více na rozbor věty a její grafické znázornění (dvojice zakresluje také pomocí svorek). V 5. ročníku se učivo o skladebních dvojicích rozšiřuje o rozeznávání členů dvojic na řídicí a závislé větné členy. (Toto není obsaženo v učebnicích od nakladatelství Fraus.)

Soustředit se už na 1. stupni na rozlišování členu řídicího a závislého považujeme v této problematice za klíčové. Učitelé v 6. ročníku už od žáků tuto dovednost očekávají.

8.1.1.3 Terminologie

Další příčinou problémů s osvojením si učiva skladby je **terminologie**.

„A já tedy (když budu mluvit za sebe) se snažím vždycky těm dětem říct, že v podstatě to, co se budeme učit, ten větný rozbor, že je vlastně (že se naučíme) jakoby odborně popsat něco nebo rozebrat něco, co běžně používáme. Protože samozřejmě dotazy těch dětí jsou: „K čemu mi to bude, na co to mám vědět?“ (U1)

Setkáváme se ale s tím, že ty **termíny** mohou být další překážkou ke zvládnutí větné skladby.

„Já se jim vždycky snažím vysvětlit (nebo my tady), že určování těch větných členů a hledání těch souvislostí je tady můžeme naučit, to že jim to tady můžeme vysvětlit, ale ty termíny, že se prostě musí naučit. A oni, já se totiž obávám, že často je to neznalost, ne že

*by nerozuměl podstatě toho určování, ale že jako se **nenaučí ty termíny**. Ono je to v podstatě všechno od p, přívlastek, předmět, příslovečné určení. “ (U1)*

Předpokladem k ovládnutí větné skladby v 6. ročníku je znalost terminologie. Problémem je její nedostatečné osvojení. Podle vyučujících žáci nevěnují dostatečný čas domácí přípravě a nenaучí se odbornou terminologií (například pojmenování větných členů), která je ve škole potom používána. Při určování větných členů jsou pak žáci dále limitováni jejich grafickou podobou, protože při nedostatečném zapamatování názvů může dojít k jejich zaměnění. Žáci si musí vytvořit dostatečné propojení mezi lingvistickým pojmenováním a jeho významem. Příčinou pro vznik těchto **miskonceptů** může být nedostatečná domácí příprava, ale i například rychlý výklad pojmů (větných členů) v krátkém časovém úseku ve škole.

„Ano, to je velký problém. A já si dokonce u některých dětí myslím, že ony jsou docela šikovné a to že logicky jako umí se zeptat, ale prostě mají problém, protože si nenajdou ten čas, aby si na 10 minut sedly, řekly si ty základní větné členy. Nebo třeba v sedmé třídě druhy vedlejších vět, jo. A oni potom takový to pppp, přrrrr, a prostě takový to od p a neví. Takže on to třeba má v té hlavě dobře nastavený, ale neřekne to, protože neví, jak se to jmenuje.“ (U1)

*„Není obtížné předvést více takových výrazů (příslovce, přísudek, přívlastek...) Já jsem toto pozorování zaslechl před mnoha lety od prof. Šmilauera. **Ano, je to čistě terminologická záležitost, ovšem také něco, co evidentně ztěžuje zvládnutí mluvnické terminologie na školách, neboť děti se učí dlouhá, málo průhledná slova.**“ (Novák, 1997, s. 12)*

Eliminovat tento problém nám pomůže jasné a přehledné vyložení pojmu. Málo dětí se učí verbálně, a tak mohou mít v této oblasti obtíže. Učitel musí myslet i na tyto žáky a držet se **vysvětlení přesného a jednoznačného**. Jeho cílem je utvoření vazby mezi termínem a pojmem. (Hausenblas, 1997, s. 18) *„Pojmy z oblasti jazyka jsou zastřené navíc tím, že jevy jazyka jsou v rodilém mluvcím usazeny podvědomě, že reflexe vlastní řeči je zvláštní dovednost, ke které se různí lidé dobírají různě rychle a různě hluboce. Intuitivní, anebo reflektované užívání slov a jejich významu, intuitivní, anebo promyšlená větná a textová stavba, to není závislé jen na školní výuce, na probírání učiva o jazyce. **Velmi mnoho***

záleží na rodinném, kulturním zázemí dítěte, na míře jeho zkušenosti s rozmanitými typy a úkoly sdělování.“ (Hausenblas, 1997, s. 18)

Jednotnost ve školské jazykové terminologii chápeme jako naprosto zásadní. Nejednotnost v termínech může vést ke zmatení žáka a nevytvoření si vazby mezi termínem a pojmem.

*„Tak my se pohybujeme na úrovni české terminologie, i když si řekneme, jak se řeknou třeba latinsky, ale po dětech se to samozřejmě nechce, abych jim nemotala hlavu. Ale aby třeba věděli, že **predikát je přísudek**, tak to jim řeknu, ale nechci to po nich a pohybujeme se v úrovni české terminologie, protože i tak si myslím, že jim to bohatě stačí.*“ (U6)

Jednotnou terminologii by měla zajistit učebnice a výklad učitele. Oporou nám mohou být stránky MŠMT, které předkládají a doporučují heslář školské jazykovědné terminologie.⁶

8.1.1.4 Poznání a určení větného členu

Učitelé se zmiňují, že žák je schopen určit větný člen hlavně izolovaně. Při práci s větou **nepozná, co na čem závisí, a nevytvoří skladební dvojice**. Když skladební dvojici pozná, stává se problémem **vytvoření otázky**, kterou by se zeptal na člen závislý a řídící (učitelé v souvislosti s kladením otázek zmiňují také učivo nadcházející – vedlejší věty a vztahy mezi nimi).

Při tvorbě skladebních dvojic zjišťujeme, jestli slova k sobě významově a mluvnicky patří. Utváříme otázky, které nám pomáhají rozlišit řídící člen a člen závislý. Otázky, které mají žáci utvářet, jsou součástí běžné komunikace, když chceme zjistit něco neznámého. Učitelé zmiňují, že otázky si musí žáci buď pamatovat a pak je procvičovat, nebo se snaží v dětech podporovat logické uvažování: *„Snažím se, aby se ptali zcela logicky – trhal třešně – trhal co? Šli přes les – šli kudy? Upozorňuji je na to, že příslovečný dotaz má přednost před pádovým. Kniha leží na stole – leží kde, nikoliv na čem.*“ (U1)

⁶ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>

Schopnost kladení otázek není problémem jen u větných členů, ale též se s ní setkáme u určování mluvnické kategorie pádu.

8.1.1.5 Přísudek jmenný se sponou

Všech 7 učitelů označilo přísudek, konkrétně přísudek jmenný se sponou, jako kritické místo. Problémem není poznání základní skladební dvojice – přísudku a podmětu, jak je děti znají z 1. stupně. Pokud tedy připomeneme u podmětu souvislost s 1. pádem.

Chybovost se v 6. ročníku objevuje **u určení přísudku jmenného se sponou**, můžeme tedy tvrdit, že i jeho **vytvoření** by znamenalo značné problémy. Žáci mají z 1. stupně zafixované, že přísudek je sloveso a změna již zažitého pojmu se pro ně stává problémem. „*Chtěla jsem po nich druhy přísudku. Chápou, že přísudek je sloveso, ale když je tam něco navíc, tak to nedokážou určit.*“ (U3)

U4 chápe jako problém **pojmenování** tohoto druhu přísudku.

„*Až do deváté třídy je velký problém s přísudkem jmenným se sponou. Za prvé s přejmenováním. Takže když já jsem byla dítě, tak mě učili přísudek slovesně-jmenný. Pak byl jmenný se sponou. U mě u státnic byl slovesně-jmenný a teď se zase vracíme na jmenný se sponou. A když je slovesně-jmenný, tak já to vysvětluju jakoby postaru, s tím že znají druhý název. Tak sloveso pochopí. Pochopí sloveso být, podstatné jméno, přídavné jméno, zájmeno. Ale jakmile je jmenný se sponou, mají problém s tou sponou. Nechce se jim, nechce se jim šprtat.*“ (U4)

U2 se také k terminologii přísudku vyjadřuje, ale zastává opačné stanovisko než U4.

„*Nepoužíváme název slovesně-jmenný, ale jmenný se sponou. Aby tam už nebylo to slovesný a žákům se to nepletlo (je to tak i v učebnici Fraus).*“

Literatura (Hubáček, 2010, s. 237) uvádí, že výraz jmenný se sponou se používá ve školské terminologii a jinak je uveden slovesně-jmenný přísudek. Pro výuku je tedy podstatné využívat pouze jedno označení, aby nedocházelo ke zmatení žáků (terminologii volíme

shodnou s učebnicí). „Protože *termín jako přesné označení pojmu je prostředkem k jeho fixaci*.“ Nahrazováním termínů ztrácí výuka na přesnosti. (Čechová a Styblík, 1998, s. 45)

V učebnicích českého jazyka nakladatelství Fraus a SPN je uvedena shodná terminologie pro označení druhů přísudku: přísudek slovesný a přísudek jmenný se sponou. V obou typech učebnic je učivo zařazeno už od pátého ročníku, ale s rozdílným vymezením tzv. sponových sloves. Jako spona je v 5. ročníku v učebnici od nakladatelství SPN (Hošnová, 2010, s. 179) vymezeno pouze sloveso být. Poté je učivo v 6. ročníku (Styblík, 2004, s. 100)⁷ rozšířeno o sponová slovesa bývat, stát se a stávat se. U druhého typu učebnic jsou v 5. ročníku (Kosová, 2011, s. 69) jako spona označena slovesa být, bývat a v 6. ročníku (Krausová, Teršová 2003, s. 64) jsou doplněna o slovesa stát se a stávat se.

Nejednotnost vymezení spony je problém, se kterým se lingvisté už dříve potýkali. Pouze sloveso býti považoval za sponu František Trávníček. Jedlička s Havránkem k němu připojovali ještě státi se. A František Kopečný připojoval dokonce sloveso třetí – zdáti se. (Šmejkalová, 2015, s. 294)

Podle Hubáčka (2010, s. 237–238) chápeme jako sponu sloveso být, mít (ve významu je – Mám všechno připraveno.), potom slovesa stát se a stávat se (i když tato slovesa nejsou zcela významově prázdná).⁸

Dále se při určování přísudku slovesného setkáváme s tím, že žáci **neoznačí jeho všechny části**.

„Problém při určování přísudku je určit celý přísudek. To znamená, když máme sloveso se zvratným zájmenem, žáci mají problém v tom, že určí třeba jen tu část, kterou tvoří sloveso. Zájmeno zapomenou přidat. Přísudek jmenný se sponou – my tady jakoby v páté třídě myslím, že se o něm zmiňují. Takže to také jim dělá problém. To znamená, že oni označí jako přísudek sponu a tu jmennou část už do přísudku nepřiberou.“ (U6).

Šmilauer zastával názor, že by přísudek jmenný se sponou měl být chápán jako dva větné členy, protože každá část jde rozvíjet zvlášť (sponové sloveso a přísudkové jméno). Svou

⁷ Dle zkoumaného vzorku

⁸ Další porovnání například v ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, 442 s. ISBN 978-80-7235-413-9

myšlenku neobhájil. Jeho reakce můžeme číst v úryvku z posudku skript dr. Karla Svobody (Metodika českého jazyka), který ve své práci uvádí Martina Šmejkalová.

„Mnohé teorie by dopadly zcela jinak, kdyby se vycházelo důsledně z praxe rozborové. To se týká především té už do omrzení omílané otázky přísudku jmenného se sponou. Chápejme si to teoreticky, jak chceme (...), praxe nám ukáže, že žák přísudek jmenný se sponou nenajde. Nenajde jej ani v případech velmi jednoduchých.“ (Šmilauer, cit. podle Šmejkalová, 2015, s. 297)

U6 při řešení tohoto problémového jevu postupuje následovně: *„Tak my si potom zopakujeme znovu, jaké jsou druhy přísudku, ty si ukážeme konkrétně na větách, konkrétní případy, co může tvořit jmennou část, a procvičování s různými cvičeními, kde nahrazují nebo se pokusí třeba jmennou část doplnit.“*

Příčiny selhávání při určování přísudku jmenného se sponou **vychází z komplexnosti** tohoto jevu. Učitelé udávají jako příčinu vždy jednu charakteristiku tohoto druhu přísudku. *„A žáci jak to dávají dohromady ten přísudek jmenný se sponou, tak tam pro ně nastane problém. Dobře, jmenný se sponou. Tak je vyjádřený podstatným jménem a sponovým slovesem. Musí si zapamatovat být, stát se. Moje sestra se po studiích určitě stane archeoložkou. A už je problém. Sestra se stane – konec. Protože jakmile tam zařadím další slova, když to není kratičká věta, tak už tam pro ně nastane problém a už musím hledat... A musím se znovu k tomu vrátit, tak dobře, my jsme si řekli, že stát se je sponové sloveso, když je být...“* (U7)

„Další problémovým místem, které se vyskytuje, je to, že žáci nepoznají, třeba když je ve větě sloveso sponové plnovýznamové a neplnovýznamové. Brambory jsou ve sklepě – klidně by podtrhli i ve sklepě jako přísudek jmenný se sponou.“ (U4). Zde platí pravidlo, že spona být může ve dvou případech vystupovat jako slovo plnovýznamové. Je to situace, kdy můžeme sloveso **být nahradit slovesem existovat**. Anebo pokud sloveso být je zpřesňováno časovým či místním určením a zastupuje tak jiné, přesnější plnovýznamové sloveso. Například: Brambory jsou ve sklepě. – Brambory leží ve sklepě. V tomto případě je tvar slovesa považován za přísudek slovesný. (Hubáček, 2010, s. 237)

Tento výklad se objevil pouze v učebnici Styblík a kolektiv z roku 2004 na straně 100. Pokud žák není s touto informací seznámen a zatím nezná další větné členy (přísllovečná určení), může dojít k této chybě.

8.1.1.6 Přívlastek

Celkem pětkrát byl v rozhovoru spojen přívlastek s kritickým místem. Čtyři učitelé ho označili mezi rozvíjejícími větnými členy jako náročný.

*„Hrozně problematický je přívlastek – pro ty děti. Tady se začíná projevovat to, že **neumí** ty **slovní druhy** z 1. stupně, a tudíž už to začne vadit. Prostě to jim můžete omílat od šestky do devítky, že přívlastek vždycky může záviset pouze a jedině na podstatném jménu. Všechno, co je řízeno podstatným jménem, je přívlastek shodný nebo neshodný, problém. Problém, jo. Protože oni buď mají **problém vůbec poznat tu skladební dvojici**, teda to řídící podstatné jméno a ten závislý přívlastek, anebo když už to poznají, tak zase třeba **u přívlastku neshodného – oni to berou za předmět**. Tam je třeba příklad: Sáček bonbónů. Tak jim, i když jim to říkáte, i když se to procvičuje, jim nedojde, že třeba to bonbónů je závislý na tom sáčku. Že to podstatné jméno, že to nemůže být nic jiného než přívlastek a mají automaticky sáček čeho, čili koho čeho. Takže tam dají předmět.“ (U1)*

Podle učitelů žáci nerespektují kritérium, že přívlastek je závislý na podstatném jménu.

„Děti absolutně nechápou přívlastek. To, že ho rozlišujeme na shodný a neshodný je jedno, ale oni vůbec nechápou, že pokud se rozvíjí pouze podstatné jméno, je to přívlastek.“ (U5)

Jako příčina se jeví i to, že žáci **nerozliší, co je člen závislý a řídící** (neumí se zeptat). Stále mají žáci problém rozpoznat vztahy ve větě. Dochází k záměně přívlastku za předmět či přísllovečné určení způsobu. Žák úplně vynechává informaci o závislosti pouze na podstatném jménu.

Rozlišení přívlastku shodného a neshodného žáky limituje v případě, že neumí rozlišit pády (neumí se správně zeptat).

Zdlouhavé hledání přívlastku překvapuje i samotné učitele. Jak pomáhají žákům přijít na přívlastek?

„Většinou říkám svoji frázovitou větu. Co to asi bude, když to rozvíjí podstatné jméno? A tím, že ty děti učím, neustále dokola a tuhle větu řeknu, tak aniž by to věděly, tak už rovnou řeknou přívlastek. Ale mě to spíš překvapuje, protože podle mě, je to jeden z nejjednodušších větných členů.“ (U5)

8.1.1.7 Doplněk

Rozvíjející větný člen doplněk není náplní učebnic pro 6. ročník řady SPN ani Fraus. **Přesto ho 3 učitelé zmínili jako kritický. Podle U4 je těžký, protože může být v mnoha podobách** (tím je myšlena zřejmě dvojí závislost větného členu).

„Ale v sedmé, osmé třídě děti nezařadí větný člen a vědí, že to bude asi doplněk, ale neví ty otázky. Já třeba ze začátku, když jsem učila, tak jsem ho učila jako příslovečné určení způsobu a myslím, že to bylo lepší.“ (U5)

Ke kritickému místu se vyjadřuje Hauser (2007, s. 125) takto: *„Ze zkušenosti je známo, že doplněk poznávají žáci nejobtížněji. Snad je to proto, že se probírá vždy jako poslední z větných členů. Bylo by vhodnější připomenout doplněk shodný hned u shodného přívlastku a poukázat na možnost transformace.“*

Podle našich již vytvořených zkušeností z výzkumu nás doplněk znovu odkazuje ke kritickému místu rozlišení skladebních dvojic.

8.1.1.8 Přííslovečné určení

Pouze 1 učitel se v rozhovoru soustředil na příslovečné určení. Jmenoval schopnost rozlišovat mezi jednotlivými druhy příslovečného určení.

*„ A potom také příslovečné určení, tam myslím to **přííslovečné určení míry** dost často zaměňovali s **přííslovečným určením způsobu**. Jako že se ptali jak. Ono jim šlo tím příslovečným určením někdy odpovědět. Tak tam já řeknu dobře, ale můžeš se zeptat nějak přesněji? A tam jsme to tedy doplnili.“ (U6)*

8.1.2 Větná skladba – metody výuky

Ve výuce skladby využívají učitelé hlavně **metody slovní a názorně demonstrační**. Využívání metod netradičních je spíše záležitostí experimentu. Podle sdělení učitelů se žáci pobaví, ale vliv na jejich pozdější porozumění skladbě to nemá.

*„Takže ono mezi námi, já bych byla velmi ráda, kdyby mě někdo poučil, jak tu větnou skladbu učit jinak prostě, jako metody... Osobně si myslím, že těch metod, jak je to naučit, moc není, že tam ať chtějí nebo ne, základ je, že **musí umět slovní druhy a musí umět terminologii**. Jo a pak samozřejmě se to dá dělat různě, třeba zábavnou formou nebo já nevím, takovými hříčkami. Ale ten základ se bohužel podle mého názoru ty děti musí naučit.“ (U1)*

U1 popisuje také situaci, kdy žáci pochopili lépe učivo větných členů na základě nadstavbového učiva **syntaktických vztahů** (shoda, řízenost a přimykání), které bylo probráno v 9. ročníku.

„A zjistila jsem, že těmito třemi způsoby je učíte už totéž, co probírali od té šestky, ale z druhého pohledu. Když je to shoda, tak se tam teda probral podmět a přísudek, přívlastek shodný atd. a asi dva kluci mi tam řekli, no jo no, mně to pomohlo.“ (U1)

Učitel U1 má zkušenost s „dramatizací“ kritického místa přívlastku shodného a neshodného. Cílem bylo poukázat na rozdíly mezi přívlastky. Realizace probíhala takto: dva žáci se drží za ruku a jeden představuje člen řídící a druhý přívlastek (shodný a neshodný). Učitel zadává dvojici úkoly (otočit se, udělat dřep...). Přívlastek shodný následuje vždy svůj člen řídící, přívlastek neshodný svou polohu nemění. (U1)

Tuto aktivitu lze aplikovat i na celou větu. Děti pomocí svých těl znázorní stavbu věty. Členy na sobě závislé se drží za ruce. Vizte obrázek.



9

Již tradiční metodou k výuce skladby je používání grafických schémat (tzv. pavouků, branek nebo později grafů). Názory na tuto metodu jsou různé. Liší se typy znázornění v učebnicích. Jiný je také názor na význam větných schémat z řad lingvistů. Návrh zaznamenávat syntaktické vztahy pomocí grafů měl Vladimír Šmilauer už v roce 1934. Jeho metoda, která formálně znázorňuje vztahy ve větě, měla zpočátku řadu odpůrců. Havránek této názorné metodě vytýkal zjednodušení (laicizaci) syntaktické vědy, která musí být provedena, aby byl zápis možný. V grafech vidí přesnost, ale na úkor jazyka. Šmilauer ale chápe tuto metodu jako způsob, jak proniknout do větné skladby. Do úvah zapojuje zkušenosti z učitelské profese. Po zavedení rozborů do školské praxe došlo k jejich nadužívání a potvrdily se tak obavy Havránka. Příčinou tohoto stavu bylo velké soustředění na grafický rozbor jako na výsledek výuky. (Šmejkalová, 2015, s. 303–305)

Dnes je grafické znázornění považováno za jednu z didaktických metod při výuce skladby. Je tedy prostředkem k porozumění, což potvrzují i dotazování učitelé. V publikaci *Čeština a její vyučování* se autoři přiklání k názoru, že grafické znázornění smysl má. V 6. ročníku je to znázornění skladebních dvojic ve větě, později grafem znázorňujeme stavbu souvětí. Úskalí vznikají při přechodu z jiné školy i 1. stupně, kdy může být žák zvyklý na jiný druh zápisu schématu. Grafický systém může více vyhovovat žákům s vizuálním myšlením.

⁹ Převzato z TOPIL, Zdeněk a Vladimíra BIČÍKOVÁ. *Český jazyk s Tobiášem: skladba: věta jednoduchá*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1993, 63 s. ISBN 80-85808-00-5.

Stejný názor zastává učitel U1 a U7, který grafická schémata vyučuje, ale uvědomuje si, že jsou různé typy žáků.

„Vím, že třeba když děláme tu větnou skladbu, protože se začíná větou jednoduchou, tak jsou děti, kterým pomáhají ty pavouci (ty grafy), jako že si dělají podmět, přísudek a teď co na čem závisí. Jsou děti, které to mate, které naopak tenhle graf nechtějí a které raději si to v hlavě zpracují a řeknou.“ (U1)

„Graficky to znázorní, aby si to dokázali představit. Některým žákům to pomáhá. Někteří ti šikovní, to vidím, že to zvládá, a uvědomuje si tam ty vazby, tak já na tom netrvám... Metodické sdružení u nás mi pořád doporučuje, že musím trvat na schématech i u těch opravdu šikovných.“ (U7)

U5 se zmiňuje, že větná schémata začíná probírat už v 5. ročníku. Schéma doplňuje obrázky. V 6. ročníku přechází na tradiční schémata bez přidaných obrázků. Ve třídě tato grafická schémata nazývají mapkami. Děti na toto označení reagují s větší motivací a podle U5 tato **metoda vyhovuje 90 % třídy**.

U6 se přiklání k názoru, že grafická metoda žákům pomáhá k porozumění skladbě.

„V 6. třídě graficky znázorňujeme spojení v té větě, aby to bylo úplně jasné. To my graficky nevypisujeme z té věty jako při souvětí. Přímou vlastně oni vidí tu vazbu té dvojice skladební. To znamená skladební dvojice, mostík, který je dvojitý a jinak ostatní skladební dvojice vlastně jednoduchým.“

A myslíte, že jim to **pomáhá**, tady to znázornění?

No hodně. Myslím si, že hodně.“ (U6)

Ze 7 učitelů se 4 učitelé vyjadřovali ke grafické metodě schémat při výuce skladby. Zjištění potvrzují informace, které jsou obsaženy v odborné literatuře. Pojmenování a znázornění se může lišit. Učitelé schémata pojmenovávají jako branky, mostíky, pavoučky, mapky. Dva učitelé si uvědomují, že záleží na žakově myšlení, a netrvají proto na těchto schématech, a 2 učitelé mají velmi pozitivní zkušenosti a říkají, že grafická schémata vyhovují většině třídy a pomáhají žákům k porozumění vztahům ve větě (skladebním dvojicím).

8.1.3 Tvarosloví – problémy a jejich příčiny

8.1.3.1 Slovní druhy

V oblasti tvarosloví jsou kritickým místem slovní druhy a jejich určování. Toto učivo je základní pro další jazykové disciplíny (například pro větnou skladbu). Jeho neosvojení vede k dalším kritickým místům ve větné skladbě (určování větných členů). Jejich složitost vychází z komplexnosti tohoto jevu. Slovní druhy jsou vymezeny na základě tří kritérií, která poznávají žáci v průběhu základní školy.

Nedostatkem, který zmiňují dotazovaní učitelé, je neschopnost **převést teoretické znalosti do praxe**. Žák se podle nich naučí poučku, ale dále nedokáže znalosti uplatnit nebo nezná jejich význam.

„Oni třeba přijdou z toho 1. stupně. Ti lepší vybavení tím, že teda začnou odříkávat, že teda podstatné jméno je..., označuje název osoby, věci atd., ale jako to pod tím už si nevybaví. Nebo prostě oni umí říct, že sloveso označuje děj, ale už jako nepozná, co to je ten děj.“ (U1)

Učitelé si stěžují na celkový **nezájem o gramatiku jazyka**.

„My si tady nějaká pravidla říkáme teoreticky, hrou, cvičíme, ale myslím si, že všeobecně žáci nemají rádi jakékoliv poučování. A že když se to třeba vykládá, tak z poloviny třída nevnímá, prostě je to nesoustředěnost, nepozornost. Málo kdo o tom přemýšlí, když třeba píše, že se vlastně učíme něco, co se používá v praxi, takže si to vlastně nedokážou propojit, podle mého názoru. A co já takhle vidím, tak si myslím, že je to prostě věkovou skupinou (6. – 9. třída.)“ (U7)

Žáci **poznají** slovní druhy, kde převažuje **sémantické kritérium**. Jedná se například o podstatná jména, přídavná jména, slovesa a citoslovce. Při určování dělají problém zájmena, příslovce a předložky (žáci je zaměňují za spojky).

U předložek a spojek dochází většinou k záměně na základě jejich grafické podoby (často jsou to krátká slova). Žáci neberou v úvahu kontext použití těchto slovních druhů.

*„Děti si pletou spojku a předložku. To je taky docela častý jev teda. Nedokážou rozlišit, když si vysvětlíme – ale oni právě na to teoretické poučování nejsou. Když já řeknu, kdy **jaký význam to slovo má ve větě a jakou má funkci**. Jak poznáš, že to je sloveso, čím, jak to tam slouží v té větě? Tak oni právě na tohle neslyší, když si to říkáme, no a pak ho neumí rozpoznat, že jo. Nedávají jakoby pozor, nevnímají to.“ (U7)*

Dále podle U7 mají žáci celkově problém **orientovat se v textu** a nezvládají úkoly typu: v textu (vymezená část například 3 vět) **vyhledej** zájmena. Zvládají to hůře, než když pracují se zájmeny a určují jejich druhy. **Příčinou může být tzv. supletivismus**. Tvary zájmen jsou tvořeny od jiného základu ve stejném souboru tvarů, proto může být rozpoznání jejich tvarů mezi ostatními slovními druhy pro žáka obtížné (př. já – mně, mě, mne; my – nás, nám, námi)

Mezi konkrétními zájmeny se jako obtížné jeví **systém tvarů zájmena jenž**. Označili ho pouze 2 učitelé, což pro nás bylo překvapující. Zřejmě je to důsledek zařazení učiva do různých ročníků. Učebnice nakladatelství Fraus (Krausová, Teršová, 2003, s. 45) zařazují toto učivo už do 6. ročníku, ale v učebnici od nakladatelství SPN (Styblík a kol., 2004) se toto učivo neobjevuje.

„Oni ho prostě neznají, neslyší ho, ono se opravdu nepoužívá a jim to připadá, proč to s nimi dělám, vždyť je to knižní... to už je k ničemu. Vždyť to už, paní učitelko, nikdo neříká?!“ (U7)

*„Co si teď pamatuji, tak nám dělalo problém zájmeno jenž, ale to se týká sedmého ročníku. Ekvivalent zájmena který, které umí v sedmém ročníku skvěle používat, ale zájmeno jenž, protože **už je trošičku zastaralejší nebo není tak běžné ho používat**, tak s ním měli žáci problém velký. **Používat ho v ženském rodě, v jiných pádech...** tak to byl problém.“ (U6)*

Nesporně je pro žáka těžké utvořit tvary zájmena jenž, ale k záměně může dojít i na základě špatně určeného pádu, a tím i přiřazení jiného tvaru. Zajímalo nás, jak učitelé překonávají tento výslovný nezájem o problematiku zájmena jenž.

*„Jak jim to potom vysvětlujete? Jak je motivujete? **Nejdřív to zkusíme v literatuře, tam to opravdu najdou. Ale oni říkají, já nebudu číst. A priori oni nebudou číst. Ale opravdu, když si vezmete i tisk, tak ho tam najdou. Zájmeno jenž... oni říkají, kolikrát ho tam máte? Jako oni to opravdu zjistí, to jsou ty šikovnější. Ale stejně mi budou argumentovat tím, že***

nikde jinde kromě přijímacího řízení, kde nám ho skutečně dali, se příliš nevyskytuje.“
(U7)

Setkáváme se zde s motivací/ tlakem přijímacího řízení (ale na gymnázia), kde se často objevují úkoly na opravování chyb. Další motivací bylo v tomto konkrétním případě udělat radost učitelům:

„Skutečně jsem jim dala slohovou práci a měli tam hodně zájmen a oni to nahrazovali. Tak dobře, to měli pocit, že mi dělají radost. Ale sami za sebe by to neudělali? Sami ze sebe by zájmeno jenž nepoužili. Vy to máte probrat, my vám uděláme radost, my se to takhle naučíme...“ (U7)

Dva učitelé (U1 a U2) jmenují jako úskalí určování tvarů slovesa být v přítomném čase. Žák **zaměňuje** tento tvar za **zájmeno**.

„Potom každý rok se prostě objeví, že děti neznají časování slovesa být. Oni třeba tvary jsem určují jako zájmena. To nevím teda, kde to berou, jo. To vždycky teda pevně věřím, že jim to neříkají jako někde na nižších ročnících, ale s tím mají problém. Prostě jsem – zájmeno.“ (U1)

Přídavná jména jsou významově pro žáky dobře srozumitelná. U5 upozorňuje ale na část tohoto učiva (rozeznání přídavného jména přivlastňovacího), která předjímá další kritická místa.

*„Oni to berou jako podstatné jméno. Oni si prostě nedokážou uvědomit, že když je to babiččin, dědečkův, mamčin, že to není ta osoba, že je to k té osobě přivlastněno. Kde pak nastává ten zlom, kdy si to uvědomí? Ten zlom nastane pomocí nás učitelů, že to do nich cpeme a cpeme. Ale spíš je to opravdu vývojem. Že v té 6. třídě už jsou schopni se **zeptat tou otázkou čí**. A pochopí, že čí je přivlastňovací. Prostě vyspějí. Můžeme to dělat i formou hry, že se zeptám čí je to sešit, a oni mi odpoví Moniky. A pak je to prostě složitý.“*
(U5)

V souvislosti s přesunutím učiva v rámci ŠVP byly učitelé vyřčeny jmenné tvary přídavných jmen, které jsou dnes hodnoceny jako knižní. Setkat se s nimi může žák hlavně v ustálených spojeních (buďte zdrav, jsem schopna to udělat...). Hauser (2007, s. 95)

ve své Didaktice českého jazyka píše: „K tvarosloví přídavných jmen patří seznámení se jmennými tvary.“

Na základě rozhovorů můžeme zobecnit, že jsou to **hlavně slovní druhy neohebné, co žákům činí obtíže při určování, z ohebných slovních druhů jsou to hlavně zájmena**. Žáky často při určování limitují kritéria, podle kterých se slovní druhy vyčleňují. Jako nejjednodušší se jeví kritérium lexikálně-sémantické. **Problematické je kritérium syntaktické**. Žáci pracují se slovem izolovaně a často ho neurčují v kontextu celé věty. Kritickým se potom stává určování slov, která jsou **tzv. lexikálními homonymy**. Slova mají stejnou grafickou podobu, ale podle větného kontextu je zařadíme k jinému slovnímu druhu. Kritérium syntaktické je zde rozhodující, a to činí dětem problémy.

„Pokud se potom dostaneme k tomu, že některé slovo může být jiným slovním druhem podle postavení ve větě, tam už problém nastal. Cestující nastoupili do vlaku. Cestující lidé. Je to stejné. Nebo uprostřed. Šel uprostřed kluků. Uprostřed je předložka. Seděl uprostřed. Je příslovce. „Proboha vždyť je to stejné slovo, proč to je jiný slovní druh?“ říkají žáci.“ (U7)

„Prostě proměny slovních druhů v kontextu. Např. zdraví (podst. jm.), zdraví (sloveso) a zdraví (přídavné jméno v 1. pádě v množném čísle u rodu muž. živ.) Nebo vedle – jako příslovce a předložka. Mají zafixováno, že vedle je příslovce, ale pak, když na to upozorním, tak jim to naskočí.“ (U4)

U3 se snaží toto kritické místo překonat pomocí více příkladů a častého procvičování jazykového jevu. U7 se k problematice vrací při jazykových rozborech a uvědomuje si, že je nutné systematické procvičování k dobrému ukotvení učiva.

8.1.3.2 Mluvnické kategorie

Pád

Nejčastěji zmiňovanou mluvnickou kategorií, která žákům činí potíže, je pád. Šest učitelů označilo nedostatky v tomto prvostupňovém učivu. Mluvnická kategorie pádu se jeví jako kritická, protože často **má klíčovou pozici v práci s dalšími jazykovými jevy, které na této kategorii závisí.** Nezapomínáme na významové souvislosti a mluvnické vztahy k jiným slovům ve větě, které mluvnická kategorie pádu vyjadřuje. (Čechová, Styblík, 1998, s. 118)

Znalost pádů má vliv na:

pravopis

„No tam asi nejproblematictější je v pravopisu podstatných jmen rod mužský životný: 1. a 4. pád. Kdo co psi a koho co psy. Tak tam asi bude největší problém.“ (U1)

skladbu

- rozlišení přívlastku shodného a neshodného

„Žáci neumí skoro ani pády. Když neumí určit pád, tak pak nerozeznají přívlastek shodný a neshodný.“ (U3)

- určení podmětu ve větě

„Oni tam už mají mít podmět a přísudek. Podmět a přísudek by měli poznat. Problém je, že oni neznají pád. Překvapilo mě, že nepoznají 1. pád. Kdo? Co? A nic – i k tomuhle se musím vracet.“ (U7)

Z předešlých citací vidíme, že určení pádu je prostředek ke správnému osvojení dalších jazykových jevů ve skladbě a také nám pomáhá v pravopisu. Jeho určení se stává kritickým a ovlivňuje tak další jazykové jevy.

„Pády jsou druhá věc. A tady je... (to vypadá, že jako nadávám na prvostupňové kantory, což není pravda), ale prostě jako musím to tady říct, pády je další věc, že celá řada dětí

přijde z 1. stupně vybavená pády typu: Jaký je to pád? Komu čemu. Že prostě ony nejsou vedeny k tomu, že rozhodující je číslo toho pádu, a ty otázky komu čemu, koho čeho, to jsou pomocné otázky, ty on si má říct v hlavě, že jo. A potom jsou tam samozřejmě děti, které ty pády samozřejmě neumí. Které vám prostě sedm pádů dohromady nedá, a když má určit pád toho slova, tak to prostě nedá.“ (U1)

Učitel považuje za určující nedostatek to, že žáci nepřiradí správné číslo pádu k dobře použité pádové otázce. Příčinou tohoto nedostatku je neautomatizování čísla pádu a pomocné otázky. Toto kritické místo je dle našeho názoru lépe odstranitelné, než když žák neumí pádové otázky používat, ale pouze by je i se správným číslem pádů vyjmenoval (k porovnání níže).

Stejný nedostatek spatřuje učitel U2, který opakuje v podstatě totéž: „U pádů se ptají pouze pomocnou otázkou, ale neví, jaký je to pád – hlavní problém je u 1. a 4. pádu – řeknou si co, ale už nerozliší koho a kdo.“ (U2)

Při určování pádů podstatných jmen **neumí někteří žáci formulovat otázku a zeptat se** tak na požadované **slovo ve větě**. Tento princip kladení otázek využívají následně ve skladbě.

„Žáci nedokážou položit tu otázku správně, nedokážou se zeptat“. (U6) Učitel U5 upozorňuje na **nedostatečnou vazbu mezi pomocnou otázkou a číslem pádu**.

„Oni neznají ty pády, pro ně je to nadbytečný. Takže oni se zeptají otázkou, ale už to nepřiradí k tomu pádu.“ (U5)

Číslo podstatných jmen

Při rozhovorech bylo třikrát zmíněno jako problémové určování čísla podstatných jmen u slov pomnožných popřípadě hromadných.

„Žákům ještě dělá problémy při určování mluvnické kategorie – co se týká podstatných jmen hromadných a pomnožných, kdy vlastně zaměňují pomnožná za hromadná a u podstatného jména třeba hromadného jim dělá problém určit číslo.“ (U6)

Tak třeba Hradčany. Reálně jsou jen jedny, ale ukazujeme na ně ty! Jsou to pomnožná podstatná jména.

Jak žáky učíte poznat pomnožná podstatná jména?

„Na 1. stupni se to učí pomocí ukazovacích zájmen. Na Hradčany si ukážeme ty... takže je to vlastně množné číslo, ale ve skutečnosti jsou jen jedny. Dochází k určitému porovnání s realitou, srovnání a vydělení kategorie pomnožná podstatná jména.“ (U4)

Životnost u podstatných jmen

Čtyři učitelé upozornili na problém poznání životnosti u podstatných jmen. Jako příklady uvádějí hlavně výjimky v podstatných jménech, kde lze použít koncovku životnou i neživotnou (ukazatelé, ukazatele) a tam, kde existuje koncovka životná u slov v realitě neživotných (sněhulák). Nebo kde došlo k přenesení významu slova, ale životná koncovka zůstala (draci na obloze).

„Rod mužský životný, neživotný – tam problém je, byl a bude. Př. Draci létali v oblacích a byli papíroví. Sněhuláci roztáli. A je to u těchto výjimek nebo i v jiných případech? Určitě, je to u výjimek, hlavně u výjimek. Protože málokdo napíše už tvrdé y, když vidí živého člověka.“ (U5)

Nesprávné určení životnosti má přímou spojitost s pravopisným učivem – se shodou přísudku s podmětem.

Slovesný způsob – podmiňovací

Z dotazovaných 7 učitelů považovali podmiňovací způsob za kritický 4 učitelé. Problém dělá jeho **určení i vytvoření správného tvaru**. Například vytvoření tvaru podle zadaných požadavků (1. os., č. jedn., zp. podm., č. přít. od zadaného slovesa). Učitel popisuje žákovský postup řešení tohoto typu úkolu:

*„Nejdřív tedy tápou, co je to ta 1. osoba jednotného čísla. To jim tedy se snažím říkat, aby si řekli to pomocné zájmeno, že už je to pak navede... já, ty, on. Tak to pak někdo zase... jako **když se to nenaučí, tak to prostě neví**. No a potom patlají takový to my bysme a já bysem, by jste apod.“ (U1)*

*„Druhá osoba vy, **vy jste není problém** napsat. To znamená, že tím já jako začínám, protože musím udělat červeně, nebo jinak barevně, aby správně uměli vyčítat to sloveso*

v tom podmiňovacím způsobu. Aby nepsali slova zvlášť, ale dohromady, nehledě na psaní tvrdého i měkkého i. Žáci jsou schopni napsat bichom s měkkým i nebo biste, takže to tam musím podtrhnout tvrdé y.“ (U6)

Učitelé podmiňovací způsob probírají společně s ostatními slovesnými způsoby. Žáci jsou motivováni podmínkou – určitým dějem uskutečnitelným za jistých podmínek. Učitelé používají motivační cvičení, kde žáci přemýšlejí, co by dělali, kdyby... (Co by sis koupil, kdybys vyhrál milion...) Často také trénují podmiňovací způsob ve slohovém vyučování. V hodinách opravují texty se špatně použitým podmiňovacím způsobem, převádí slovesa do podmiňovacího způsobu a doplňují nedokončené věty.

Dotazovala jsem se na propojení podmiňovacího způsobu a tématu zdvořilosti, ale nikdo z učitelů takto s tímto jevem nepracoval. Zajímavé bylo propojení podmiňovacího způsobu s hodinami občanské výchovy (oblast práva). (U1 – učitelem dále nerozvedeno)

V 6. ročníku jsou žáci seznamováni s **podmiňovacím způsobem v čase přítomném a v čase minulém**.

„V 6. ročníku učíme podmiňovací způsob u sloves a my už chceme, aby děti rozlišovaly podmiňovací způsob přítomný a minulý. S tím mají problém, protože už se podmiňovacím způsobem nevyjadřují. Protože oni všechno buďto musí nebo mohou.“ (U5)

U5 zmiňuje, že žáci považují další konkretizaci podmiňovacího způsobu za zbytečnou informaci. *„Oni prostě brojí proti přítomnému a minulému, jim se prostě nelíbí, že je to moc dopodrobna, oni se to prostě nechtějí učit.“* (U5)

U6 popisuje situaci, kdy vysvětluje problémové místo rozlišení podmiňovacího způsobu v čase přítomném a minulém:

„Napišu konkrétní větu, vysvětlím. Jedná se vlastně o tento tvar. Také říkám, že ten minulý tvar třeba má tři slova nebo se skládá z více slov, že je prostě složitější. Většinou to ukazují na konkrétních větičkách, kde si to prostě procvičujeme, aby viděli ty rozdíly. Pak také používám cvičení, kdy oni mají třeba pět sloves v podmiňovacím způsobu přítomném a mají ho převést do podmiňovacího minulého a naopak.“ (U6).

Rozdělení podmiňovacího způsobu na přítomný a minulý je obsaženo v obou učebnicích pro 6. ročník, které byly u zkoumaného vzorku zrovna využívány. Více se problematice

věnuje učebnice nakladatelství Fraus (Krausová, Teršová, 2003, s. 57–58), kde jsou další cvičení k učivu orientována na určení i vytvoření sloves v podmiňovacím způsobu přítomném a minulém. V učebnici SPN pro 6. ročník (Styblík a kol., 2004, s. 97) jsou žáci s dělením podmiňovacího způsobu pouze seznámeni. Nenasleduje žádné cvičení, které by přímo cílilo na vytvoření těchto slovesných tvarů.

Internetová jazyková příručka uvádí:¹⁰ „*V současné češtině se podmiňovací způsob minulý prakticky neužívá. Setkáváme se s ním spíše jen jako s prostředkem zdůraznění nebo stylizace.*“

Stanovisko žáků ve výpovědích učitelů chápeme proto jako oprávněné a učivo (tvorbu podmiňovacího způsobu minulého) bychom zařadili až do vyšších ročníků. V 6. ročníku bychom se zaměřili spíše na porozumění významu („*neuskutečnitelnost děje spočívající v tom, že daný děj v minulosti měl/mohl proběhnout jinak*“¹¹).

8.1.3.3 Kritická místa objevující se ojediněle

Skloňování podstatných jmen označujících části lidského těla

Podle Hausera (2007, s. 92) je nutné těmto tvarům věnovat zvýšenou pozornost. Chybují v nich jak děti tak dospělí. Žák musí rozlišovat mezi částí těla (nohy, ruce) a mezi ustálenými metaforami (nohy u stolu, ručičky u hodin).

„*Potom tady koukám, co se týká ještě tvarosloví, tak docela jim dělá problém skloňování slov typu ruce, nohy... jo s rukama, nohama. Tam to rozlišit.*“ (U2)

Domníváme se, že žáci stojí před rozporem, kdy jsou při hodinách opravováni při použití nespisovného zakončení typu s učebnicema a teď by měli tvar nohama používat zcela záměrně.

¹⁰<http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=575&dotaz=podmi%C5%88ovac%C3%AD%20zp%C5%AFsob%20minul%C3%BD>

¹¹ tamtéž

8.1.4 Slovo tvorba

Tvoření přídavných jmen od podstatných jmen odvozením přípony ský, cký

*„Přídavná jména, o tom jsme mluvili ský, ští, cký, čtí... to je opravdu, jako opravdu to do nich dostat. To je práci navíc, to opravdu nejde v rámci toho, co vám říká školní vzdělávací program a na čem máte postavený tematický plán. Bud' to tedy proberu, řeknu, ano zacvičila jsem, napíšu. Předložím, že to uměli. **Ale vím, že se k tomu pořád musím vracet a jestli chci, aby to opravdu zvládali tak, že v tom budou mít jistotu, tak tomu věnuju o něco víc času, ale nikoli v hodině.** Řeknu, jo dělá ti to problémy, nejsi si jistý, tak to zkusíme podle toho podstatného jména – hokejisti. Vždycky vezmu něco, co je baví. Ted' jsme měli olympiádu. Vždyť je to ostuda. Tak Rus, od toho je jaký hokejista – ruský a od toho množné číslo – ruští.“ (U7)*

Toto kritické místo se v rámci rozhovorů objevilo pouze v jedné zmínce. Domníváme se, že to není kvůli nenáročnosti jevu, ale proto, že žák se opravdu některé jevy musí naučit sám a učitel mu pouze nabízí možnost procvičení.

8.2 Kritická místa v pravopisu

Při cílené otázce na kritická místa v pravopisu se dostalo výzkumníkovi odpovědí, které trefně vystihují pravopisnou problematiku.

*„V rámci pravopisu může být kritickým místem v podstatě **cokoliv**. Jev si ukážeme vždy na příkladě, ale na jiný to už žáci **neaplikují**. Případně za nějakou dobu to **zapomenou**. Provádíme společné opravy, a to žáci řeknou vždy: „Aha, no vždyť to znám.“ Nejspíš jsou **líní nad tím uvažovat**.“ (U3)*

V citaci si všímáme také učitelského **postoje k žákovi**. Nesmíme zapomínat, že právě motivace je v oblasti pravopisu jedním z nedůležitějších podnětů. Konkrétně to je motivace vnější, kterou představuje primárně učitel a jeho hodnocení. Při konfrontaci s častým negativním hodnocením žák může začít stagnovat.

*„Oni to tak nevidí, pro ně **není důležité psát správně**, pro ně to není podstatné, není to pro ně důležité psát **bez chyb**.“ (U6)*

Z výše uvedených citací je patrné, že žákům **chybí** již zmíněná **motivace**. V době internetové komunikace je důležitá hlavně rychlost. Na chyby se už tolik nehledí. Samozřejmě ale záleží na dané skupině lidí. Na sociálních sítích a různých diskusních fórech se můžeme setkat s reakcemi typu: „*Nejdřív se nauč pravopis, než...*“. Ale jsou i reakce, kdy po této větě následuje: „*Neřeš takový blbosti!*“ Přístup k pravidlům pravopisu, ke správnému psaní, je různý, ale častěji se ve škole mezi žáky setkáváme s nezájmem.

8.2.1 Menší slovní zásoba

Jako možnou příčinu selhávání v pravopise učitelé uvádí **nedostatek četby** a **menší slovní zásobu**.

„Neuvažuje nad tím, nemá to... A zase jsme u té četby, nemá to načtené. Prostě člověk, který čte, i když neumí zdůvodnit, proč něco nějak napsal, tak to ale napíše dobře, protože prostě to má někde spojený, že jo. Graficky to vidí (vizuálně) a prostě by to tak nenapsal. Kdežto oni ne. Já si pamatuju, že ještě my, když jsme si třeba někde nebyli jistí, tak jsme si ta dvě slova psali pod sebe a to co se nám jakoby nezdálo, tak to jako bylo špatně a většinou nám to vyšlo.

A to už teďka žáci nedělají?

No vůbec ne, protože to nikdy neviděli napsané pomalu. Tady teď příklad. Před dvěma lety jsem měla diktát a tam bylo: Hejna koroptví se slétla někde... a přihlásilo se dítě a ptalo se, co je to koroptví.“ (U1)

8.2.2 Nedostatečná mluvnická příprava

Podle didaktických materiálů mohou příčiny neúspěchu v pravopisné oblasti být známkou **nedostatečné mluvnické přípravy** (respektive odtržení pravopisného výcviku od mluvnických základů). Nedbá se na odůvodnění. Žáci dostatečně neovládají učivo tvaroslovné, o tvorbě slov a skladby. **Podle výsledků našeho výzkumu to je hlavně neznalost slovních druhů, mluvnických kategorií a rozeznávání vztahů mezi členy**

věty. Podle výzkumu přetrvává mezi žáky nezájem o tzv. poučky – pravopisná pravidla. I přes přizpůsobení jazyku se stávají pro žáky zátěží.

Použití vzorů podstatných jmen při diktátu:

„Neumí je používat, neumí nad tím přemýšlet. Já vždycky říkám, když píšeme diktát, tak ještě jim nabídnu opravu a při té opravě se snažím vést je k tomu, aby nad tím přemýšleli. Proč to tam je. Říkám: „Když teď na to přijdeš, příští diktát to jsou ty samé pravopisné chyby, teď si to uvědomíš, tak příští diktát prostě už tuhle věc neuděláš a ani nemůžeš ji udělat špatně. Ta se používá pořád stejně. Já se snažím, aby žáci nad tím přemýšleli, ale tam je právě ten kámen úrazu. A to jde jedním uchem tam, druhým uchem ven.“ (U6)

8.2.3 Pravopis velkých písmen – problémy a jejich příčiny

Z široké škály pravopisných jevů se ukázal jako nejkritičtější pravopis velkých písmen. Celkem čtyři učitelé ze sedmi ho označili jako kritické místo. Podle výzkumu není problém jen u složitějších názvů, kde jsou pravidla často složitá a jejich použití není sjednoceno, ale **k chybování dochází i u jednodušších případů vlastních jmen.**

„Celkově je velký problém pravopis velkých písmen, ale nejen u šestáků. I v 8. třídě je žák schopen napsat Tomáš s malým t.“ (U3)

Na žáka mají velký **vliv média a vizuální kultura**. V reklamě a na plakátech je často konfrontován se stylem písma, které postrádá rozlišení velkých a malých písmen.

„A pak když je písemná podoba, tak všude píšou malá písmenka, úplně všude. Ve vlastních jménech, prostě všude.“ (U5)

Vliv na psaní velkých písmen má podle učitele U7 také žákova **citová vazba ke slovu**.

„Když je Rus, tak tam jsou velká písmena, tak pak je přece velké – Ruští. Že prostě si řeknou: On je fakt dobrý, tak to chci zdůraznit. Já jsem říkala, to nemůžeš zdůraznit v češtině tím velkým písmenem.“ (U7)

Další příčinou, která vede k chybování v psaní velkých a malých písmen, je **rozlišení vlastního názvu (Polsko) a přídavného jména od něj odvozeného (polská)**. Žák napíše **Polská** vlajka.

„No protože si odvodí prostě Polsko, polská vlajka... tak vlastně postupují myšlenkově stejným systémem jako Smetanova opera (Bedřicha Smetany opera), takže nedokážou rozlišit přídavné jméno přivlastňovací a přídavné jméno tvrdé. V tu chvíli používají stejné pravidlo jako u přídavných jmen přivlastňovacích. I když si píšeme výjimka, vykřičník, děláme na to cvičení, srovnáváme přídavná jména přivlastňovací, tvrdá od vlastního názvu. Tak v padesáti procentech bych tak řekla, že všichni napíší polská vlajka s velkým písmenem.“ (U6)

8.2.4 Ostatní problémové pravopisné jevy a jejich příčiny

V této podkapitole uvedeme pravopisné jevy, které podle učitelů činí žákům potíže, ale nevyskytly se v rozhovorech v takové kvantitě, abychom je označili za kritické místo.

8.2.4.1 Tvaroslovný pravopis – koncovky podstatných jmen a přídavných jmen

„Tak, v čem jsme měli v té 6. třídě problém, to byly koncovky podstatných a přídavných jmen. Proto jsem si vzala i učebnice, byla jsem se podívat na hodině na 1. stupni. Mám tam kolegyně, se kterými prostě mluvím, ale jako oni zvládnou jedno: přídavná jména měkká, přídavná jména tvrdá, přídavná jména přivlastňovací. V okamžiku, kdy to dají dohromady, problém. A když se pak bere věta, kde jsou další pravopisné jevy, tak obrovský problém.“ (U7)

U7 poukazuje na **nedostatečné procvičení pravopisného jevu neizolovaně**. Když žák cvičí pouze určitý pravopisný jev, postup si zapamatuje, ale při kombinaci více pravopisných jevů už neví, jaký algoritmus by měl použít. Ke stejnému stanovisku se přiklání i učitel U6:

„Na 1. stupni proberou koncovky podstatných jmen rodu mužského. Oni to krásně zacvičí, napíší na to pravopisná cvičení, test a jdou dál. A teď zřejmě ke konci roku už není čas na to, aby to jako promíchali a aby na to dítě mělo pravopisné cvičení a mělo tam ty všechny

pravopisné jevy. Ale ono je ted'ka natrénované pouze na ten jeden okruh. Je to můj pocit, my to hledáme, my to znova procvičujeme, ale skutečně vidím, že tam ten stav nastal.“
(U6)

Příčiny spatřujeme v **malém důrazu na syntézu učiva**. Důležitá činnost je také práce s vyššími textovými celky, kde se žák může setkat s pravopisnými jevy jinak než v cílených učebnicových cvičeních.

8.2.4.2 Lexikální pravopis – skupiny bje/bě, vje/vě, pě, mně/mě

„Samozřejmě problémová místa jsou skupiny, se kterými se žáci seznámili už na 1. stupni: takže bje, bě, mě, mně... takže to jsou věci, které je také potřeba znova opakovat. A taky jsou to prostě věci, ve kterých žáci chybují pořád stejně. Nedokážou si to odvodit. Nedokážou si říct, ze kterého slova to bylo odvozeno a pomoci si, tak aby přišli na to proč.“ (U6) V této pravopisné oblasti můžeme příčinu chybování definovat jako **nedostatky** v jazykové disciplíně **stavby slova a slovtvorbě**.

8.2.4.3 Skladební pravopis – shoda přísudku s podmětem

U shody přísudku s podmětem učitelé chybovost přičítají špatnému algoritmu určování. Žáci rozumí jevu izolovaně, ale spolu s jinými pravopisnými jevy už správně nepostupují. Nehledě na to, že správný pravopis je zde závislý na určení podmětu ve větě a žáci se v delších větných celcích tolik neorientují. Je pro ně často jednodušší i/y/a tipovat, než postupovat tak, jak se učili (určení podmětu, jeho rodu, popřípadě životnosti).

8.2.5 Práce s jazykovými příručkami

Použití jazykových příruček bylo jako obtížné označeno u 2 učitelů. I přesto jsme tuto oblast zařadili, protože to podle našeho mínění odráží kritická místa, která jsme již v jiných souvislostech zmiňovali – hlavně tedy **dovednost orientovat se v textu**. Toto obtížné

místo jsme přiřadili ke kapitole týkající se pravopisu, protože šlo hlavně o použití Pravidel českého pravopisu.

*„Jazykové příručky na 1. stupni používají v menší míře, tak **nedokážou se v nich orientovat** a my v 6. ročníku chceme, aby dokázali hledat třeba v Pravidlech českého pravopisu. **Nechápou systém řazení, neumí abecedu...** takže mají problém opravdu se v tom orientovat. Jakmile se v tom naučí pracovat, tak se zrychlují, docela je to baví. Ale základem je ten pocit, že nemají jednu knížku, ale mají těch knížek víc.“ (U5)*

K zajímavému zjištění dospěl učitel U7. V době internetové komunikace se nebrání ani **vyhledávání jazykových jevů na internetu** (viz například Internetová jazyková příručka¹²).

Ale podle něj ani na internetu nejsou žáci schopni vyhledat požadovaný jazykový jev. Chybí jim tedy schopnost **vyhledávat informace, zřejmě je i třídit**, paradoxně tam, kde jich je nepřeberné množství (na internetu).

*„V rodinách se jazykové příručky naprosto nepoužívají, minimálně. Věta: najdu si to na internetu. Ale on to na tom internetu nedokáže najít. To znamená, samozřejmě, že vím, že jsou pořád u počítače. Tak dobře, najdi mi to na tom internetu, ale zjistila jsem, že neví. On tedy používá internet hodně úzce vymezeně, rodiče si myslí, ano, dělá to. On je na internetu. On si to tam, paní učitelko, vyhledá. **Ale on ten internet neumí využívat na to, co by mu pomohlo ve škole.**“ (U7)*

Kniha i internet jsou média, která vyžadují různé přístupy, ale jedno je stále stejné, mají nám předat informace. Je tedy na žácích (respektive na učitelích), aby ovládali vhodné přístupy k médiu, u Pravidel českého pravopisu znali způsob řazení a u internetu uměli pracovat s vyhledávači. Jako styčný bod se nám jeví průřezové téma mediální výchovy, porovnávání informací získaných z různých médií.

¹² <http://prirucka.ujc.cas.cz/>

8.3 Mimojazykové faktory jako příčiny kritických míst

V rozhovorech jsme se věnovali hlavně kritickým místům v českém jazyce, ale v průběhu dotazování učitelé uváděli celou řadu faktorů, které mohou být příčinami jazykových kritických míst. Pocházejí především z oblasti organizace výuky, kurikula, rodinných vlivů či žákovských prekonceptů. Poukazuje to pouze na neoddělitelnost oblasti vzdělávací od výchovné a dalších vlivů. Jednotlivé podkapitoly reprezentují kódy vzniklé při analýze rozhovorů.

8.3.1 Přechod z 1. na 2. stupeň

Problematické přechodu mezi stupni na základní škole jsme se věnovali v kapitole 4. Zde budeme popisovat postřehy, které v rámci rozhovorů zmínili dotazovaní učitelé. U3 měl zkušenosti s výukou v 5. i 6. ročníku a poskytl nám vítané srovnání.

Učila jste někdy na 1. stupni?

*„Ano, jeden rok jsem učila pátou třídu. Můžete popsat rozdíly mezi 5. a 6. ročníkem? V 6. třídě dochází k vytvoření nových tříd (ze tří dvě). Žáci se celkově musí znovu začleňovat do kolektivu. Dříve je učí pouze jedna paní učitelka a teď si musejí zvykat na různé přístupy vyučujících (na 1. stupni si děti s paní učitelkou tykají). Na 1. stupni si nevedli sešit, což na druhém stupni musí. Učivo je více strukturované. Myslím si, že by pomohlo, kdyby už jeden učitel z druhého stupně pracoval na 1. stupni. Jaké učivo se probírá v pátém ročníku a jak výuka probíhá? Na všechno je tam **hodně času**. Například na podstatná jména, přídavná jména jsme měli měsíc. S žáky jsem každou hodinu mohla opakovat například bychom... Jaké vidíte ještě rozdíly? Na konci páté třídy jsme měli výstupy, které žáci měli umět. Často jsme psali testy a diktáty jsme psali každý den. Na to už v 6. třídě není čas.“* (U3)

Učitel U3 si stěžuje na horší návaznost na učivo z 1. stupně a na zásadní nedostatky v základních znalostech (žák zná definice slovních druhů, ale neumí je převést do praxe, neví, co ty definice znamenají). U4 naopak bere 6. ročník jako nenáročný, je to podle něj hlavně opakování z 1. stupně (často učiva 5. ročníku).

Ale stále se setkáme i s tvrzením, že **kritické místo je právě návaznost a přechod mezi stupni.**

„Já bych řekla, že kritická je hlavně ta návaznost na 1. stupeň. Protože my předpokládáme, že to učivo, podle ŠVP a tematických plánů, má zvládnuto. Děti přijdou do 6. třídy. My chceme na něčem pokračovat, s čím se vlastně všude počítá, a ono to nejde.

Což znamená, teď nechci..., ale to je pravděpodobně všude, protože ŠVP vychází z toho, že ti žáci nemají vyloženě problémy, nikdy nechybí, nejsou žádné mimoškolní akce a tohle všechno tam prostě není vidět.“ (U7)

8.3.2 Učebnice

„Učebnice je knižní publikace uzpůsobená k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou.“ (Pospíšil, online) Pro začínající učitele je učebnice velkou oporou, která je vede a odkazuje k tomu, jaké učivo žák umí či bude muset v dalším ročníku ovládat. Pro žáky představuje učebnice přehled učiva a měla by být studijní pomůckou. Výběr učebnic, podle kterých je na školách vyučováno, je většinou v kompetenci ředitele škol.

Jednou z prvních otázek na učitele byla právě používaná učebnice a spokojenost s ní (jak z jejich strany, tak z pohledu žáka).

Na škole, kde vyučuje U3, mají **učebnice nakladatelství Fraus** jako doplněk. Nevyučují podle nich. U1 o stejné učebnici říká: *Já se snažím učit větnou skladbu na základě nějakého souvislého textu, protože tato učebnice, to je hezký, ale jsou to věty vytržené ze souvislosti. Ve cvičení jsou kolikrát věty, které za celý život neřeknete.* U2 ještě dodává, že učebnice Fraus **je pro žáky náročná.**

Učitelé, kteří se našeho výzkumu účastnili, používají učebnice nakladatelství Fraus (Krausová, Teršová, 2003) a učebnice nakladatelství SPN (Styblík a kol., 2004) v poměru 4:3.

Učitel U4 je s učebnicí nakladatelství SPN plně spokojen. Výhrady má ovšem učitel U6.

„Takže například jsem narazila na problém při kapitole stavba slova a pravopis, kde my se zabýváme stavbou slova, kde žáci rozdělují slovo na kořen, předponu, příponu, seznamujeme se s koncovkou – nebo to z páté třídy opakujeme. A pak je tam hned posléze slovo základové, slovo tvorný základ. Takže to dělalo žákům velké problémy, nemohli to pochopit. Ztotožňovali slovo základové s kořenem a nemohli pochopit ten rozdíl.

Možná by bylo dobré nedávat to přímo za tu stavbu slova, vyčlenit to, ale jak se to učí po sobě... Tak jsem se s tím setkala vlastně dvakrát po sobě, že to bylo takové úskalí, ač mi přijde, že to není až tak složité k pochopení. Z hlediska toho, jak žáci rozumí a jak vnímají, tak si myslím, že je to špatně zařazeno, i když jako pro mě, jako češtinářku, to logiku má, ale pro žáky si myslím, že je to poprvé problém. No, že je to matoucí. Že to zaměňovali, pořád to nemohli odlišit od sebe. A vlastně to nezvládali.“ (U6)

Podle U6 je problém také v koncepci učebnice: *„Když se podívám na to, jaké děti v dnešní době jsou, jak vnímají, co je baví, tak mi přijde, že spousta věcí je pro ně jakoby nudná. I když samozřejmě já jako češtinář vím, že to má velký význam, procházet si tvary skloňovaných podstatných jmen nebo zájmen, to žáky absolutně nebaví a pak samozřejmě to v tom cvičení, v té větě používat neumí. Takže pro ně vidím hlavní úskalí, že spousta těch cvičení je pro ně nudných.“*

Touto citací bychom chtěli poukázat na **důležitost didaktického materiálu** (byť pouze pomocného), který o hodinách používáme. Vše má vliv na žákovu motivaci.

8.3.3 Specifické poruchy učení a žák cizinec

V českém jazyce se projevují obtíže dysgrafické, dyslektické a dysortografické. Atmosféru třídního kolektivu ovlivňují dále i děti s diagnózou ADHD, tedy poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Často jsou tyto poruchy doprovázeny nízkou motivací k učení i ke škole. Problémy vzdělávacího rázu bývají doprovázeny i problémy výchovnými.

Všechny tyto faktory se podílejí na třídním klimatu a přímo ovlivňují i výuku jednotlivých předmětů. Výuku českého jazyka ovlivňují přímo. Každá škola má ze zákona povinnost tyto žáky integrovat a vzdělávat.

*„Ve třídách je hodně integrovaných dětí, které mají nějaké dysporuchy. Takže ta třída je celkově na takové úrovni, na jaké je, protože ten systém je dneska takový, že v podstatě speciální třídu můžete otevřít s minimálním počtem šesti dětí, ale nikdo vám na ni nedá peníze, když jich tam ve třídě máte šest. Takže děti, které mají nějaké dyslexie, dysgrafie, dysortografie tak bývají začleňovány do běžných tříd, takže už to samo o sobě tu **úroveň té třídy nějakým způsobem někam posune.**“ (U1)*

Studijně úspěšnější děti odchází na gymnázia a na základních školách zůstávají většinou děti průměrné a podprůměrné. Z těchto dětí bývá značná část dětí integrovaná. U6 má z celkového počtu 26 žáků 11 integrovaných. *„Je to skoro polovina, kde vlastně každý ten chlapec nebo dívka má z pedagogicko-psychologické poradny opravdu doporučení jak s nimi individuálně pracovat, což teda v tom kolektivu je velice náročné, protože jsou to většinou poruchy hyperaktivity, ADHD, s koncentrací, takže potom ten **kolektiv nějakým způsobem zaujmout, třeba v jedné konkrétní třídě co mám, je velmi náročné.**“ (U6)*

Kromě poruch učení je dalším faktorem, který může vést ke zmíněným kritickým místům v češtině, žák – cizinec. *„V jedné třídě mám integrovaných dětí 6 až 7 z 24 a v té druhé třídě jsou 4 z 18. Ale já mám také třídu, kde mám Španělku, dále Makedonce. Jako ti rodiče nejsou na tom finančně tak, aby mohli umožnit tomu dítěti soukromého učitele. Takže to dítě je včleněno do třídy. Minulý rok ta Španělka měla soukromé hodiny, které nepřinesly příliš efektu. Ale stejně vidím, že je to pro ni veliký handicap. **Ona se velice dobře začlenila, co se týká slohu, literatury, ale mluvnice jí bude dělat problémy.**“ (U7)*

Podle U7 se ve školních vzdělávacích programech nepočítá s dětmi se specifickými poruchami učení ani s cizinci a učitel je pak pod tlakem, aby naplnil tyto závazné dokumenty. Inspirací nám mohou být vzdělávací programy cílící na cizince, které probíhají např. ve Finsku a jiných zemích EU.¹³

¹³ VIZ <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUH/15777/NOVE-PRISTUPY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-CIZINC-U-V-ZEMICH-EU.html/>

8.3.4 Čtenářská gramotnost

Ač jsme se v našem výzkumu soustředili na kritická jazyková místa, vliv četby zazněl v rozhovorech několikrát. U6 a U7 se přiklání k názoru, že děti ve volném čase méně čtou, a tím se zhoršují jejich schopnosti v pravopisu, hůře se orientují v textu a klesá jejich jazykový cit.

*„Moc dobře vím, třeba za ten rok poznám, kdo z těch dětí jsou čtenáři. Kdo čte, ať čtou cokoliv. Jestli to jsou fantazy nebo nějaké upíří romány, ale prostě **je znát, kdo je čtenář**. Ten kdo se jakoby neučí, tak má potom v těch pravopisných cvičeních lepší výsledky, než ten, kdo nečte vůbec. Kdo se třeba věnuje videohram. Já to na jednu stranu chápu, že ty videohry jsou úplně skvěle udělané, ale je to tam vidět, kdo čtenář je a kdo ne.“ (U7)*

*„Vyhledávání, když jsme tady u toho. Vy řeknete slovní druhy, zvládají, ale teď mi je vyhledej. Dejte jim třeba vyhledat jenom v těchto třech větech zájmena. A už to pro řadu z nich bude problém. Ano, když mi paní učitelka řekne zájmeno tady, ano a jaký je to druh, ale já to mám teď vyhledat v tom textu a už se v tom musím orientovat a už tam nastává **problém a já v tom pořád si myslím, že to je, protože nečtou, že se v tom textu z toho důvodu hůř orientují** a já mám těžkosti o v tady tom všem, cítím, že to tam všude je. Hledám důvody proč.“ (U6)*

Kniha byla nahrazena jinými médii, jako je televize, internet...

„Akorát někdy jsou zahlceny mnohem větším množstvím informací a teď si z toho vybrat to podstatné. Jako někdy mám pocit, že jsou jakoby ubití tím vším – televize, rádio. Teď poslouchají písničky.“ (U7)

Důvody, které je vedou k trávení většiny času na internetu a sociálních sítích, jsou podle U7 motivovány začleněním se do sociální skupiny.

*„Oni ale tím, jak příliš nečtou... Zajímavé je tedy to, že **na 1. stupni čtou**. Vidím to podle toho, jak navštěvují knihovnu. Přijdou na 2. stupeň. **A aby se začlenili do třídy, tak musí být na Facebooku a na dalších sociálních sítích**. Když to s nimi řeším, no to je jako kdybych nebyl. Já ten čas tam prostě strávit musím. Já proti tomu nic nemám, ale jestli je to na úkor toho, že prostě nejdou ven, nemají žádné další podněty, neumí to využít i k tomu, aby jim to pomohlo ve škole, tak to určitě nějaký další problém je.“ (U7)*

Hlavní dopady nedostatečné četby (někdy i přehlčení ostatními druhy médií) na jazykové schopnosti žáků v českém jazyce jsou: **malá slovní zásoba, špatná orientace v textu a nedostatečná či žádná zkušenost s grafickou podobou slov.**

8.3.5 Rodinné zázemí

V 6. ročníku se žáci musí potýkat s novými předměty a někteří z nich se poprvé začínají do školy více učit. To, jaké mají domácí zázemí, ovlivňuje jejich výsledky ve studiu. Mnohdy stačí běžná komunikace mezi členy rodiny a žáci zlepšují svou komunikační dovednost.

„Takže i v těch rodinách ta komunikace vázne v leckterých. Ale to přesně poznáte na těch dětech, které mluví, které čtou, které dokážou vyprávět, které mají podnětné prostředí... Tak i ta větná skladba jim jde líp. Ale to s tím souvisí, určitě.“ (U1)

9 Diskuze

Výzkum diplomové práce cílil na kritická místa ve výuce českého jazyka v 6. ročníku základní školy. Vybrán byl první ročník na 2. stupni, který by podle předpokladů mohl objasnit další selhávání, které postihuje žáky ve vyšších ročnících. Kritická místa a jejich příčiny, se kterými se setkáváme v předešlé kapitole, nás ve velké části **odkazují na učivo 1. stupně**. Konkrétně se jedná o nedostatky v oblasti tvarosloví (určování slovních druhů, schopnost správně určit pád a vytvořit pádovou otázku, pochopit kategorii čísla a správně vytvářet tvary sloves v podmiňovacím způsobu) a pravopisu (psaní základních vlastních jmen s velkými písmeny). Hlavně nedostatky tvaroslovné vedou poté ke kritickým místům v oblasti větné skladby. **Kritická místa byla často propojená a na sobě závislá** (žák, co nerozliší ve větě skladební dvojice, nepozná také přívlastek, který tvoří skladební dvojici s podstatným jménem). Mezi kritickými místy se obzvláště u skladby objevily i **nedostatky v dovednostech** – neschopnost logického myšlení, vytvoření skladebních dvojic ve větě, určení členu řídicího a také problém při převádění teoretických znalostí do praxe. **Bylo proto často těžké oddělit kritický jev od jeho příčin**. Příčina mohla být také chápána jako jedno z kritických míst.

Pomocí vybrané metody sběru dat (tzv. rozhovoru s návodem) jsme získali určitý obraz (ač z perspektivy učitelů) o výuce českého jazyka v 6. ročníku. Tato **data** pro nás byla přínosná, protože **ve své šíři poukázala také na mimojazykové faktory, které mají nesporně vliv na zjištěná kritická místa**. Tyto faktory odkazují na problematiku v širší perspektivě a poukazují na neoddělitelnost výuky a právě těchto témat (žák s SPU, žák cizinec, rodinné zázemí...), která jsou součástí procesu vzdělávání.

Přínos zjištěných dat spatřujeme právě v jejich záběru, který nám umožnila vybraná metoda. Hledat kritická místa při rozhovorech s učiteli nám pomohlo v mnohých případech odhalit také příčinu tohoto selhávání. Často učitelé sami po položené otázce na kritická místa hledali jejich příčiny. Protože právě vyřešením toho, kde problém vzniká, ho můžeme lépe odstranit.

Výsledky výzkumné části mohou sloužit **k didaktické přípravě začínajících učitelů**. Zkušení učitelé se ve většině případů zcela upřímně vyjadřovali ke zkoumanému problému. Výzkum zprostředkovává **náhled do výuky českého jazyka 6. ročníku a upozorňuje na problémová místa, na která je nutné soustředit výuku**. Závěry výzkumu můžou sloužit také jako zpětná vazba pro ostatní učitele, kteří mohou nahlížet na problematiku podobně jako ti, co se do výzkumu zapojili.

10 Závěr

V závěru diplomové práce zhodnotíme analýzu kritických míst výukového procesu českého jazyka v 6. ročníku základní školy. Uvedeme přehled kritických míst a jejich možných příčin. Na konci předložíme další možnosti a uplatnění tohoto výzkumu.

Analýza sedmi rozhovorů (s vyučujícími českého jazyka v 6. ročníku ZŠ) probíhala na základě podrobného kódování pomocí programu Atlas.ti. Kritická místa byla zařazena do 3 oblastí: **oblast mluvnice, oblast pravopisu a oblast mimojazykových faktorů.**

Kritická místa v oblasti mluvnice:

- **učivo větné skladby**

- *chápaní větné skladby* – žáci nejsou schopni logického uvažování. Příčinou může být nadbytek elektronické komunikace na úkor běžné komunikace v rodině. U žáků je oslaben cit pro jazyk;
- *nedostatky v základních znalostech* – žáci se setkávají s obtížemi v oblasti tvarosloví (určování slovních druhů) a ty potom brání úspěšnému osvojení znalostí větné skladby;
- *znalost terminologie* – nedostatečné osvojení nové terminologie je překážkou k úspěšnému pojmenování nových poznatků;
- *určení větného členu* – se stává kritickým, protože žáci často nepoznají, co na čem ve větě závisí, a neumí se na větný člen správně zeptat;
- *přísudek jmenný se sponou* – při určování přísudku jmenného se sponou žáci neoznačí všechny jeho části, vynechávají část jmennou. Lépe určování zvládají v krátkých větách, v delší větě se už neorientují. Problém je také rozlišit sloveso sponové plnovýznamové a neplnovýznamové;
- *přívlastek* – žáci nerespektují kritérium, že přívlastek je větný člen závislý pouze na podstatném jménu;
- ojedinele se mezi kritickými místy vyskytl *doplňek a příslovečné určení*.

- **učivo tvarosloví**

- *určování slovních druhů* – kritičnost plyne hlavně z kritérií, která se pro určování slovních druhů používají. Žáci neumí převést teoretické znalosti do praxe. Nejtěžší je pro ně kritérium syntaktické, které dále ovlivňuje určení tzv. lexikálních homonym;
- *určení pádu* – žáci nevytvoří otázku, kterou by se ve větě zeptali na požadované slovo;
- *pochopení mluvnické kategorie čísla* – kritická jsou hlavně podstatná jména pomnožná a hromadná. Rozpor vyplývá z porovnávání čísla jako mluvnické kategorie a množství, jak jej vnímáme běžně v životě;
- *určení i vytvoření podmiňovacího způsobu* – žáci izolovaně nevytvoření správně tvar slovesa být v podmiňovacím způsobu. Jednotlivé slovesné tvary žák spojuje a chybná je i jejich pravopisná stránka. Podle učitelů se děti již nevyjadřují pomocí podmiňovacího způsobu;
- ojedinele se mezi kritickými místy objevuje *určení životnosti u podstatných jmen a skloňování podstatných jmen typu ruce a nohy*.

Kritická místa v oblasti pravopisu:

- *pravopis velkých písmen* – podle výzkumu mají na špatné psaní velkých a malých písmen vliv média a vizuální kultura. V mnoha případech se žáci řídí více citem než pravidlem pro psaní velkých písmen;
- *koncovky podstatných jmen a přídavných jmen* – při izolovaném procvičování žák učivo zvládne, ale při kombinaci pravopisných jevů žák nezná správný algoritmus odůvodnění;
- *pravopis skupin bě/bje; vě/vje; pě; mě/mně* – žáci si nedokážou odvodit, z kterého slova požadované slovo vzniklo a jaký má kořen. Tyto nedostatky z oblasti stavby slova a slovtvorby je potom dále limitují v pravopisné stránce slov;
- *shoda přísudku s podmětem* – žáci jevu rozumí pouze izolovaně, často špatně určí podmět ve větě.

Oblast mimojazykových faktorů:

Vzhledem ke komplexnosti procesu vzdělávání se učitelé často v rozhovorech zmiňovali o faktorech mimojazykových, které mají přímou souvislost s kritickými místy ve výuce českého jazyka. K nejčastěji uváděným faktorům patří:

- *přechod z 1. na 2. stupeň základní školy,*
- *učebnice,*
- *žáci se specifickými poruchami učení,*
- *žáci cizinci,*
- *rodinné zázemí,*
- *úroveň čtenářské gramotnosti.*

Domníváme se, že tato diplomová práce by mohla být základem pro další zkoumání v oblasti metodologie používané ve výuce českého jazyka.

11 Seznam použitých zdrojů

11.1 Odborná literatura a články

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. upr. vyd., v SPN pedagog. nakl. vyd. 1. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998, 264 s. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, 442 s. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČECHOVÁ, Marie. Zrušíme nejen větné rozbory? *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2012, 62(5): 237–241.

DVOŘÁK, Dominik. Kurikulum 1. a 2. stupně: pohled na gramotnosti. In: WALTEROVÁ, Eliška. *Dva světy základní školy?: Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011, s. 82–136.

HAJÍČKOVÁ, Zuzana. Kritická místa ve výuce češtiny? *Studie z aplikované lingvistiky*. 2014, 5(1): 145–148

HÁJKOVÁ, Eva. Vytváření morfologické kompetence žáků na ZŠ. *Didaktické studie: Morfologie v teorii a praxi jazykového vyučování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, 4(1): 37–41.

HAUSENBLAS, Ondřej. Poznámky o školské terminologii české mluvnice. *Čeština doma i ve světě: Školská jazykovědná terminologie*. Praha: Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK, 1997, V(2): 18–21. Dostupné z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS1997-2.pdf>

HAUSER, Přemysl. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 137 s. ISBN 978-80-210-4244-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2

HOLUBOVÁ, Markéta. Přechod mezi stupni z pohledu učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška. *Dva světy základní školy?: Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011, s. 232–250.

- HOŠNOVÁ, Eva a Martina ŠMEJKALOVÁ. Souhlásky tvrdé, měkké, obojetné, či písmena tvrdá, měkká, obojetná? *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2008 - 2009, 59(2): 53–58.
- HUBÁČEK, Jaroslav. *Čeština pro učitele*. vyd. 4., upr. Odry: Vade Mecum Bohemiae, 2010, 375 s. ISBN 978-80-86041-37-7.
- KONOPÁSEK, Zdeněk. Aby myšlení bylo dobře vidět: Nad novou verzí programu Atlas.ti. *Biograf*. občanské sdružení Časopis Biograf, 2005, (37): 89–105. ISSN 1211-5770.
- KULIČ, Václav. Chybami se člověk učí - ale kdy a jak?: Příloha Na pomoc pedagogické praxi č. 1. *Pedagogika*. 1992, 42(3): příl. 1–12.
- LAUFOVÁ, Veronika a Karel STARÝ. Problémy žáků 6. ročníku při interpretaci literárního textu. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fortuna, 2015, 65(5): 235–240.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [12] s. obr. příl. ISBN 80-210-1070-3.
- NEKULA, Marek, Zdenka RUSÍNOVÁ a Petr KARLÍK. *Příruční mluvnice češtiny*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, 800 s. ISBN 80-7106-134-4.
- NOVÁK, Pavel. Poznámky o školské terminologii české mluvnice. *Čeština doma i ve světě: Školská jazykovědná terminologie*. Praha: Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK, 1997, V(2): 10–13. Dostupné z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS1997-2.pdf>
- PALKOSKOVÁ, Olga. Chyba - No a co? *Didaktické studie: Sémantika v teorii a praxi jazykového vyučování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011, 3(1): 83-85.
- PAVELKOVÁ, Isabella. Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepce učitelů. *Didaktické studie: Jazyková výchova ve škole 21. století*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013, 5 (1): 27 - 45. ISSN 1804- 1221.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- REJMAN, Ladislav. *Slovník cizích slov*. 2. vyd. Praha: SPN, 1966, s. 414.
- RENDL, Miroslav a Naděa VONDROVÁ. *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 357 s. ISBN 978-80-7290-723-6.
- SGALL, Petr a Jarmila PANEVOVÁ. *Jak psát a jak nepsat česky*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004, 197 s. ISBN 80-246-0871-5.

- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 69 s. ISBN 978-80-7041-956-4.
- SOJKA, Pavel. *Morfologická variantnost v mluvených a psaných komunikátech žáků II. stupně základních škol ve středočeské nářeční oblasti*. Praha, 2013. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta pedagogická. Katedra českého jazyka.
- STARÝ, Karel a Kateřina KUBALOVÁ. Přechod na 2. stupeň očima žáků. In: WALTEROVÁ, Eliška. *Dva světy základní školy?: Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011, s. 210–231.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003, 102 s. ISBN 80-7042-300-5.
- SVOZILOVÁ, Naďa. *Jak dnes píšeme/mluvíme a jak hřešíme proti dobré češtině: (jazykové sloupky z Literárních novin 1992-99)*. vyd. 1. Jinočany: H & H, 2000, 171 s. ISBN 80-86022-64-1.
- ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Praporu věren i ve ztraceném boji: Vladimír Šmilauer - život a dílo filologa (1895-1983)*. vydání první. Praha: Academia, 2015. Historie (Academia). ISBN 978-80-200-2439-8.
- ŠMEJKALOVÁ, Martina. Teorie Didaktických situací: nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. *Didaktické studie: Morfologie v teorii a praxi jazykového vyučování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, 4(1): 42–63.
- ŠMILAUER, Vladimír. *Učebnice větného rozboru: [Určeno] pro posluchače fakulty filologické a Vys. školy pedagogické*. 7. vyd. Praha: SPN, 1977, 197 s.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: základní teorie, metody a aplikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

11.2 Učebnice

HOŠNOVÁ, Eva, Milada BURIÁNKOVÁ, Zdeňka DVOŘÁKOVÁ a Martina ŠMEJKALOVÁ. *Český jazyk pro základní školy 3*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, 3 sv. ISBN 978-80-7235-390-3.

HOŠNOVÁ, Eva, Irena VAŇKOVÁ a Martina ŠMEJKALOVÁ. *Český jazyk 4 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009, 208 s. ISBN 9788072354238.

HOŠNOVÁ, Eva. *Český jazyk 5 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010, 224 s.: ISBN 9788072354535.

KOSOVÁ, Jaroslava, Gabriela BABUŠOVÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. *Český jazyk: pro 3. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2009, 4 sv. ISBN 978-80-7238-857-8.

KOSOVÁ, Jaroslava, Gabriela BABUŠOVÁ, Lenka RYKROVÁ a Jitka VOKŠICKÁ. *Český jazyk: pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2010, 4 sv. ISBN 978-80-7238-934-6.

KOSOVÁ, Jaroslava. *Český jazyk: pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2011, 4 sv. ISBN 978-80-7238-960-5.

KRAUSOVÁ, Zdeňka a Renata TERŠOVÁ. *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2003, 136 s. ISBN 80-7238-206-3.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Renata TERŠOVÁ a Helena CHÝLOVÁ. *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia : [nová generace]*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2014, 3 sv. ISBN 978-80-7238-403-7.

STYBLÍK, Vlastimil. *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2004, 176 s. ISBN 80-7235-148-6.

11.3 Internetové zdroje

- HAUSENBLAS, Ondřej. Proč je ve škole potřeba zase mluvit spisovně?. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. 27. 08. 2010 [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://ireneus.blogy.rvp.cz/2010/08/27/proc-je-ve-skole-potreba-zase-mluvit-spisovne/>
- HOLASOVÁ, Táňa. Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. 29. 07. 2004 [cit. 2015-11-16]. Dostupné z: http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/pojmy.html
- KRČMOVÁ, Marie. Kultura mluveného projevu. : *Rozvíjení mluveného projevu – nácvik, nebo teorie? 2003* [online]. [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/stylistika/studie/rozvijeni.htm>
- Podmiňovací způsob. *Internetová jazyková příručka*. [online]. © 2008–2015 [cit. 2015-11-15]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=575&dotaz=podmi%C5%88ovac%C3%AD%20zp%C5%AFsob%20minul%C3%BD>
- POSPÍŠIL, Radek. Úvod do pedagogiky. *Pedagogická fakulta: Základní pedagogické pojmy*. [online]. [cit. 2015-11-16]. Dostupné z: http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/pojmy.html
- PROCHÁZKOVÁ, Lucie. Kritéria pro hodnocení mluvního cvičení v 7. ročníku ZŠ. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. 11.09.2008 [cit. 2015-12-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2529/kriteria-pro-hodnoceni-mluvniho-cvicieni-v-7.-rocniku-zs.html/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2014-05-02]. Dostupné z WWW: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/
- SEDLÁČEK, Martin. ProAuthor. *Jak používat počítačový program ATLAS.ti při analýze kvalitativních dat*. [online]. [2005] [cit. 2015-11-24]. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/162/>
- SLAVÍK, Jan. Jak si poradit s hodnocením?. In *Jak na hodnocení*. Praha: Artefiletika, 2006 [cit. 2015-08-07]. Dostupné z WWW: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=20>
- ŠEBESTA, Karel. Spisovná čeština ve škole. *Rodina.cz: Každodeník o dětech a rodičích*. [online]. 13. 12. 2001 [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek2289.htm>

12 Resumé

Diplomová práce se zabývá kritickými místy výuky českého jazyka na základní škole. Hlavním cílem práce bylo identifikovat kritická místa výuky českého jazyka v 6. ročníku základní školy.

Kritické místo chápeme ve významu oblasti (či jevu), kde žáci často selhávají a nezvládnou učivo natolik, aby to vedlo k rozvinutí jejich jazykových schopností a dovedností. Identifikace kritických míst probíhala na základě kvalitativní analýzy rozhovorů vedenými s učiteli.

Teoretická část práce charakterizuje vzdělávací obor Český jazyk a literatura, obsah učiva českého jazyka v 6. ročníku a pojetí učiva v používaných učebnicích. Pozornost je věnována otázkám didaktickým a problémovým místům zmíněných v oborové literatuře. Závěrečná kapitola teoretické části definuje pojmy kritické místo a chyba.

Základem praktické části diplomové práce byly rozhovory vedené s učiteli českého jazyka na téma kritická místa ve výuce českého jazyka. Byla použita metoda tzv. rozhovoru s návodem. Přepisy rozhovorů byly analyzovány pomocí programu Atlas.ti.

Kritickými místy českého jazyka v 6. ročníku základní školy byly vyhodnoceny jevy v oblasti větné skladby, tvarosloví a pravopisu. Konstatován byl přímý vliv tzv. mimojazykových faktorů na výskyt kritických míst. V oblasti větné skladby měla největší váhu kritická místa: schopnost logického uvažování, znalost základních jazykových jevů, porozumění syntaktickým vztahům a terminologii, přísudek jmenný se sponou a přívlastek. V tvarosloví se jeví jako nejkritičtější rozeznávání slovních druhů (hlavně neohebných slovních druhů a zájmen), určení pádu (nejvíce 2. a 4.), rozeznání čísla u podstatných jmen pomnožných a hromadných a vytvoření podmiňovacího způsobu sloves. Jako kritický byl označen pravopis velkých písmen. Z mimojazykových faktorů měly největší vliv na výskyt kritických míst: přechod z 1. na 2. stupeň základní školy, učebnice, specifické poruchy učení, žák cizinec, úroveň čtenářské gramotnosti a rodinné zázemí.

Praktická část diplomové práce obsahuje citace z rozhovorů s učiteli, které dokreslují identifikovaná kritická místa a často odkazují na jejich příčiny.

Klíčová slova

Český jazyk; 6. ročník základní školy; kritické místo; větná skladba; tvarosloví; pravopis.

13 Summary

The thesis deals with critical points of teaching Czech language at elementary school. The main aim of the thesis was to identify critical points of teaching Czech language at the sixth grade of elementary school.

The critical point is defined as an area (or a phenomenon) where pupils often fail and did not manage the schoolwork in a sufficient way to develop their language competence and skills. The author identified critical points on the basis of qualitative analysis of interviews with teachers.

The theoretical part describes the field of Czech language and literature, its curriculum at the sixth grade and the conception of the curriculum in the used textbooks. The attention is focused on didactical questions and critical points mentioned in the literature of the field. The last chapter of the theoretical part provides the definitions of the terms: critical point and error.

In the practical part the author carried out a qualitative analysis performed through interviews with Czech language teachers on critical points in teaching Czech language. The method used was the so called interview with instructions. The transcriptions of interviews were analysed by Atlas.ti.

The phenomena of syntax, morphology and orthography were identified as critical points of Czech language at the sixth grade of elementary school. The author observed the direct influence of the non-linguistic factors on the occurrence of critical points. The most important critical points in syntax were: the ability of logical thinking, the knowledge of basic linguistic phenomena, the understanding of syntactic relations and terminology, noun predicate with copula and attribute. The most important critical points in morphology were: the identifying of parts of speech (especially non-inflected parts of speech and pronouns), case determination (particularly genitive and accusative), the identifying of number at collective and mass nouns and creating conditional verb forms. Capitalization was identified as critical. The most influential non-linguistic factors were: the transition from first to second stage of elementary school, textbooks, specific learning disorders, a foreign

pupil, the level of reading comprehension and family background.

The practical part of the thesis contains quotations of interviewed teachers, which illustrate identified critical points and often refer to their roots.

Keywords

Czech language; sixth grade at elementary school; the critical points; syntax; morphology; orthography.

14 Přílohy

Příloha 1: Rozhovor s učitelem 1	I
Příloha 2: Rozhovor s učitelem 2.....	IX
Příloha 3: Rozhovor s učitelem 3.....	X
Příloha 4: Rozhovor s učitelem 4.....	XIII
Příloha 5: Rozhovor s učitelem 5.....	XV
Příloha 6: Rozhovor s učitelem 6.....	XXIII
Příloha 7: Rozhovor s učitelem 7.....	XXX